

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

SERGIO CORDEIRO DE ANDRADE

**O CONCEITO DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS PROPOSTAS
DE EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO**

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SERGIO CORDEIRO DE ANDRADE

**O CONCEITO DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS
PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo

2010

Andrade, Sergio Cordeiro de.

O conceito de currículo no contexto das propostas de educação para o trânsito. / Sergio Cordeiro de Andrade. 2010.

127 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2009.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho

1. Educação. 2. Currículo. 3. Trânsito. 4. Construtivismo. 5. Transversalidade.

CDU 37

FOLHA DE APROVAÇÃO

O CONCEITO DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS PROPOSTAS
DE EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

SERGIO CORDEIRO DE ANDRADE

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho – Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Presidente: Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Orientador,
UNINOVE

Membro: Professor Doutor Miguel Henrique Russo, UNINOVE

Membro: Professora Doutora Roberta Gurgel Azzi, UNICAMP

São Paulo, / /

Dedicatória

Ao espírito democrático e aberto ao diálogo de meu orientador, Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho

RESUMO

O sistema educacional brasileiro vive um intenso movimento de reforma no transcurso da segunda metade da década de 1990, notadamente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e a publicação de uma série de documentos oficiais denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998 e 1999). Considerando a questão curricular pedra angular para a construção da prática pedagógica, o presente trabalho procura investigar o conceito de currículo manifesto no contexto das propostas de Educação para o Trânsito que surgem em São Paulo a partir destas reformas. Por se tratar de um parâmetro curricular recente, desenvolvido muitas vezes de forma improvisada e adaptada, outras vezes por pessoas e instituições externas às escolas, a Educação para o Trânsito, incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como tema transversal local, merece um olhar acurado, capaz de descortinar os pressupostos sobre os quais se assenta esta proposta. Para tanto, retomamos o contexto de elaboração dos documentos oficiais citados, bem como desvelou-se o processo de diálogo com as concepções teóricas que naquele momento influenciaram propostas de reformas educacionais em vários países no mundo. A interpretação dos resultados permite constatar que o conceito de currículo que preside a maioria dos projetos de Educação para o Trânsito tem como fundamentação teórica o construtivismo pedagógico, fato que os aproxima da concepção educacional contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encerrando a idéia de que é possível melhorar a situação brasileira se houver uma educação voltada para a formação do cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Currículo, Trânsito, Construtivismo, Transversalidade.

RÉSUMÉ

Le système éducatif brésilien a souffert, au cours de la seconde moitié des années 1990, un vif mouvement de réforme, surtout à cause de l'avènement de la "Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96" (Loi des Directives et des Bases 9.394/96) aussi bien que de la publication d'une série de documents officiels appelés "Parâmetros Curriculares Nacionais" (Paramètres Pédagogiques Nationaux) 1997, 1998 e 1999. En croyant que le contenu de l'enseignement _- le "currículum" _- est fondamental pour la construction de la pratique pédagogique, nous nous proposons à rechercher le concept de "currículum" existant dans les projets d'éducation pour le transit qui se posent à São Paulo, en prenant ces réformes pour point de départ. À mesure qu'on s'occupe d'un paramètre récent, souvent développé d'une façon improvisée et adaptée, ou alors conçu par des gens et des institutions éloignés des écoles, l'Éducation pour le Transit __ comprise dans Les Paramètres Pédagogiques Nationaux (1998) à l'instar d'un thème local transversal __ mérite un regard dépuré, pour qu'on puisse mettre au jour les hypothèses sur lesquelles cette proposition est fondée. À cette fin, nous revenons au contexte de la préparation des documents officiels mentionnés, aussi bien qu'à la façon dont s'est développé le procédé dialogique vis-à-vis des concepts théoriques qui dans ce moment là ont influencé les réformes éducatives en plusieurs pays du monde. L'interprétation des résultats obtenus montre que le concept de "currículum" qui préside la majorité des projets d'éducation pour le transit a pour fondement théorique le constructivisme pédagogique, ce que rapproche ces projets là du concept éducatif qu'on trouve dans les Paramètres Pédagogiques Nationaux, y comprise l'idée qu'il est possible de rendre meilleures les conditions de vie au Brésil par moyen d'une éducation axé sur la formation du citoyen.

KEYWORDS: Éducation, Currículum, Transit, Construtivisme, Transversalité.

Sumário

Introdução.....	9
1° Capítulo	
A Nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais	
A Síntese do Possível.....	17
Parâmetros Curriculares Nacionais	
Nova proposta, velhas idéias.....	30
2° Capítulo	
O Construtivismo e os Temas Transversais.....	48
O construtivismo pedagógico.....	54
Construtivismo, fundamentação teórica dos PCNs.....	60
Os Temas Transversais.....	64
3° Capítulo	
Educação para o Trânsito como Tema Transversal.....	71
Breve Histórico da Educação para o Trânsito.....	77
Educação para o Trânsito na Cidade de São Paulo.....	89
O Conceito de currículo no contexto das propostas de Educação para o Trânsito.....	94
Conclusão.....	109
Notas.....	115
Referências Bibliográficas.....	117

Introdução

1. Relevância do Tema

“A educação e o trânsito são fenômenos que fazem parte da vida cotidiana de todos os cidadãos. E estes são fios condutores do processo civilizador da humanidade”

Joseclécia Martins Santos e Micherlane de Melo Caldeira Souto

Nas últimas décadas, o tema Trânsito atingiu uma dimensão sem precedentes, deixando de ser uma preocupação de poucos para se tornar um problema que permeia hoje toda a sociedade. Este fato está relacionado diretamente com o modo como se desenvolveu o processo de urbanização brasileira, que por suas características, acabou por desencadear um crescimento desordenado nas cidades, provocando vários problemas infra-urbanos atingindo toda a sociedade.

Deste modo, nos últimos 50 anos, em virtude da mudança do padrão tecnológico no campo e da dinâmica demográfica, a população das cidades brasileiras passou de 12 milhões para 130 milhões de pessoas em um dos maiores processos de deslocamento populacional da história mundial. Essa migração originou principalmente os cinturões de pobreza urbanos, em especial os metropolitanos, constituindo imenso estoque de reserva de mão-de-obra não-qualificada e mal acomodada no subemprego. A face da pobreza no Brasil passou a ser predominantemente metropolitana. Isto acontece por que, segundo Lavinas (2002, p. 34), “a reprodução da pobreza é mediada pela reprodução do modo urbano das condições de vida, através da dinâmica do mercado de trabalho, da natureza do sistema de proteção social que é, na verdade, o que estrutura o conjunto de relações e interações entre sociedade civil, o Estado e o mercado”.

A Cidade de São Paulo cresceu a partir da criação de bairros cada vez mais distantes. Esse modelo de crescimento empurra as residências da população pobre para locais afastados dos núcleos centrais, distanciando-as tanto do trabalho, quanto da maioria dos equipamentos públicos, e, conseqüentemente, privando a maioria da população do acesso democrático a eles. A apropriação do espaço público, neste modelo, exclui as

pessoas de menor renda. A desigualdade social na cidade se reflete em toda a sua inteireza no que diz respeito ao acesso da população de baixa renda aos serviços públicos essenciais, entre eles o transporte urbano, principal meio de deslocamento desta parcela da população.

Esse é um processo de segregação espacial que exclui socialmente a população de baixa renda que mora longe do centro da cidade. Tome-se como exemplo a interface do transporte coletivo com o acesso à educação: Apesar das escolas de ensino fundamental terem se ampliado significativamente nos últimos anos, chegando aonde as populações mais pobres residem, o mesmo não pode ser afirmado sem ressalvas para os segundo e terceiro graus.

Viver em precária qualidade de vida urbana, provocada pela segregação espacial da pobreza com poucos serviços instalados e difíceis condições de acesso aos serviços, passou a ser realidade para milhões de habitantes da cidade de São Paulo. Isto se deve, atualmente, pela aceitação cega das teses liberais como passaporte único para o ingresso no mundo globalizado, que intensificou de tal modo a concentração de renda no Brasil que, a despeito de ostentarmos o 8º PIB mundial, nosso Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, é o 75º.

Este conjunto de transformações urbanas observadas na região metropolitana de São Paulo começadas na década de 80 está diretamente ligado às políticas econômicas globais que propiciaram uma abertura e desregulamentação econômica sem precedentes no Brasil. Estes fatos, por terem afetado o desempenho da economia e as condições socioeconômicas da população, acabaram por interferir, direta ou indiretamente, na conformação física e no papel das cidades.

Desta forma, a cidade de São Paulo tornou-se uma cidade fragmentada, com espaços de modernidade conformados para a utilização do carro; e outros, dependentes dos meios de transporte públicos. Ao lado de espaços de concentração da pobreza, encontramos núcleos comerciais e residenciais organizados nos mais adequados padrões internacionais. Na mesma intensidade que se multiplicam os Shoppings Centers, condomínios de luxo fechados, aumenta o número de moradores de favelas, cortiços e loteamentos irregulares na cidade.

Dentre os fatores que estão na base da dinâmica da exclusão social urbana está o trânsito. A dominância do carro na cultura brasileira não é um fenômeno casual, mas sim o resultado de políticas nacionais, da implantação e manutenção de um modelo centrado no transporte individual motorizado. A supremacia dos interesses privados gerou a cultura do individualismo, centrada no deslocamento através do automóvel particular.

A matriz da mobilidade urbana metropolitana, baseada no imperativo rodoviarista e no acesso desigual aos bens públicos cobra um preço altíssimo: os deslocamentos por pessoa para os que ganham mais de 20 salários mínimos é o dobro das faixas mais baixas de renda, agravado pelo fato de 50% dos deslocamentos deste segmento serem feitos a pé, ou seja, os moradores das periferias saem cada vez menos dos bairros pobres e mal equipados.

Este modelo é uma das causas determinantes para o crescente processo de segregação urbana que atinge enorme parcela da população submetida ao acesso desigual aos bens públicos. Desta forma, compreender mobilidade urbana é, antes de tudo, compreender como se dá o uso e a ocupação da cidade e o acesso aos bens públicos que ela oferece. Parafraseando a Carta Mundial do Direito à Cidade, de 2004, o espaço urbano é o lócus privilegiado de análise do sofrimento humano por explicitar as contradições das sociedades demarcando formas de interação que impedem ou potencializam o desenvolvimento humano. Ou, como ensina Henry Lefebvre (1969): *“A cidade intensifica, organizando a exploração de toda a sociedade. Isto é dizer que ela não é o lugar passivo da produção ou da concentração dos capitais mas sim que o urbano intervém como tal na produção”*.

Esta segregação e exploração social violentam a vida das pessoas nas periferias, negando-as o direito coletivo aos recursos, riquezas serviços, bens e oportunidades das cidades, dentre os quais está o direito ao transporte e mobilidade pública. Assim, afirma Gomide (2003) “... temos a caracterização de uma forma de exclusão social proporcionada pela insuficiência dos meios de transportes na região metropolitana de São Paulo [...] Há uma associação muito estreita entre mobilidade urbana e renda, ou seja, a renda familiar é um fator determinante da mobilidade” (Gomide, 2003, p. 50).

Isto nos autoriza concluir que a população de baixa renda é empurrada para locais onde habitações têm baixo valor agregado, como favelas e ocupações na periferia da

cidade, mas com alto custo financeiro de transportes, ou enfia-se nos cortiços em regiões com alto valor agregado, pagando mais caro pela moradia, mas com quase nenhum custo de transporte para acesso às oportunidades. Este é o preço pelo surgimento de uma organização espacial fragmentada e uma estrutura social dualizada, na qual as elites controlam a ordem sócio-espacial.

Por outro lado, não se pode esquecer que os vários meios de transporte na cidade estão necessariamente competindo entre si. Isto implica dizer que qualquer política pública que privilegie o uso de determinado meio de transporte estará implicitamente enfraquecendo outro.

Desta forma, a ampliação do sistema viário para a fluidez dos automóveis, cuja frota vem crescendo acentuadamente, drena a maior parte dos recursos destinados aos transportes urbanos em detrimento do transporte coletivo. Ora, o principal efeito disso tudo não poderia ser outro: uma minoria detentora de meios individuais de transporte conta com melhores condições de deslocamentos nas cidades, enquanto a maioria que depende do transporte coletivo se vê sem alternativas, diante de um transporte público caro e de baixa qualidade.

Como diz com propriedade Santos, apud Raia Jr. (2000):

A utilização desenfreada do automóvel acabou modificando a distribuição modal* do transporte urbano, levando à deteriorização dos transportes públicos. Em função desta deteriorização dos transportes públicos, quem mais sofreu e sofre são as camadas inferiores da sociedade urbana que estão subordinadas a meios de locomoção freqüentemente precários e pelos quais devem pagar uma parcela cada vez maior dos seus ganhos (Santos, 1990, apud Raia Jr., 2000)

Por todas estas razões, numa cidade como São Paulo, conformada para o uso do transporte individual - onde o carro acaba transformando-se numa ferramenta indispensável para a mobilidade -, o isolamento geográfico dos menos favorecidos pode ser trágico, com conseqüências para a exclusão urbana enorme. A utilização crescente do transporte

* Modos de Transporte: Individual: viagens realizadas como motorista de auto ou passageiro, taxi, caminhão moto ou bicicleta, b) Coletivo: viagens de metrô, trem, ônibus e lotação, c) A pé: viagem realizada a pé, da origem ao destino.

individual passa a exigir do poder público um volume cada vez maior em infra-estrutura voltada para sua satisfação de mobilidade, recursos que, necessariamente, estarão sendo suprimidos dos investimentos necessários ao transporte público. Na outra ponta, o transporte público sucateado se torna refúgio quase exclusivo da população pobre.

Ademais, o trânsito como foco de análise da mobilidade urbana permite identificar a expressão do sofrimento humano que adquire proporções de catástrofe no Brasil. O trânsito é um dos principais problemas de saúde pública, sendo responsável por dois terços dos internamentos nos setores de ortopedia e traumatologia dos hospitais (Marin & Queiroz, 2000). Não por outra razão, o fenômeno trânsito passou a ser visto como elemento de preocupação na gestão urbana, principalmente no que se refere à melhoria da qualidade de vida nas cidades. De acordo com dados oficiais do Denatran (2008), "o trânsito é responsável pela ocorrência de 300 mil acidentes por ano, que deixam a expressiva marca de 30 mil mortos e outros 350 mil feridos, representando custo anual de cerca de R\$ 10 bilhões"

É neste contexto, marcado pelo agravamento destes problemas urbanos, que surgem os projetos de Educação para o Trânsito. Embora as diretrizes da educação nacional não abordem o tema trânsito de forma explícita, reconhecem-no como tema local, na medida em que "uma vez reconhecido à urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros temas transversais." (Brasil, PCN's, 1998, p. 35).

Esta gama de preocupações se reflete no corpo dos projetos de Educação para o Trânsito, que dão ao tema um tratamento semelhante como pode ser observado através do disposto no projeto "Fazendo Escola, Formando Novos Valores no Trânsito", elaborado e implantado na cidade de São Paulo pelo Centro de Treinamento e Educação para o Trânsito da CET, a partir de 2007:

O crescimento urbano e industrial e o incremento da indústria automobilística na segunda metade do século XX gestaram uma São Paulo que tem entre seus problemas cruciais um trânsito inseguro, sem fluidez e que é palco de relações sociais conflituosas [...] Hoje, São Paulo vive uma situação de barbárie no trânsito, onde os conflitos geram atitudes violentas e egoístas. É necessário construir, a partir do cotidiano, uma

atitude baseada em novos valores e concepções para se chegar a um trânsito cidadão. O projeto “Fazendo Escola – Formando para Novos Valores no Trânsito” vem ao encontro dessa necessidade e busca, por meio da formação de agentes multiplicadores, despertar na sociedade o compromisso com a construção de uma realidade melhor para todos (CET, 2009, p.8)

Nesse sentido, a partir do reconhecimento de que os problemas que ocorrem no trânsito são, em sua maioria, questões de relacionamento humano em múltiplas dimensões, já que a própria convivência humana no trânsito acontece permeada por um conjunto de princípios, idéias e valores que os indivíduos carregam consigo, o processo educacional torna-se fundamental para a incorporação pela sociedade de novos valores que resultem numa atitude cidadã, democrática e de respeito à vida no trânsito.

A Educação para o Trânsito, segundo Fernando Seffner e Neiva Otero Schâffer (2002, p. 17), “é um corpo de conhecimentos relevantes e necessários no currículo escolar. O tratamento deste tema tem como objetivo educar para a compreensão dos procedimentos envolvidos no processo de circulação de maneira mais ampla”. Portanto, dizem ainda os autores, “o tema trânsito presta-se excepcionalmente para o desenvolvimento de um ensino voltado à formação de um indivíduo cidadão, crítico e participativo” (Op. Cit., p. 25).

Levando-se em conta toda a argumentação precedente, podemos dizer com segurança que conceber o entendimento da circulação pelo espaço urbano enquanto apropriação de práticas sociais necessárias traduz mais que uma incontestável razão para justificar o desenvolvimento da Educação para o Trânsito, significa, antes, potencializar os espaços educativos nos quais, potencialmente, esse conhecimento é produzido e reproduzido.

2. Recorte Histórico

O Brasil, nos anos 1980, foi palco de um processo de ampliação do nível de organização social de diferentes setores da sociedade civil, fato que resultou em conquistas sociais que acabaram sendo, de uma ou outra forma, incorporadas às políticas educacionais que se seguiram. A partir deste contexto, e, adentrando nas duas décadas posteriores, ademais marcadas pelos conflitos oriundos da organização social,

e, sobretudo, das transformações no mundo da produção, que delimitamos nosso trabalho.

Assim, utilizamos o recorte histórico de 1988 a 2008, período no qual o país passa por substanciais mudanças sócio-econômicas e políticas, que legaram uma enorme riqueza de discussões para definições práticas de questões relacionadas aos preceitos básicos educacionais. Estes fatos foram determinantes para os marcos educacionais proferidos neste trabalho, iniciando-se pela Constituição Nacional e estendendo-se pelo conjunto de leis que se seguiram à proclamação da Carta Magna. Desta forma, os limites históricos relacionados se referem à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1996 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

3. Objeto e Problema da pesquisa

O enfoque e extensão do tema desta dissertação foram, aos poucos, se amoldando através dos diálogos com o orientador. Desta forma, também pouco e pouco, delineou-se este trabalho, de caráter bibliográfico e documental, que procura investigar o conceito de Educação para o Trânsito que preside os projetos que se intensificaram a partir das reformas educacionais dos anos 90, procurando inserir este tema nos currículos escolares da rede educacional na Cidade de São Paulo.

É importante, além disso, ressaltar os aspectos originais deste trabalho, na medida em que durante toda a trajetória desta pesquisa, não encontramos nenhuma dissertação ou tese de doutorado especificamente sobre o assunto, e, além do mais, pelo fato de serem raríssimos os livros sistematizados sobre a questão. Entretanto, cumpre-nos afirmar, existe farto material impresso e visual sobre educação para o trânsito, especialmente apostilas de curso, folhetos e audiovisuais.

Por outro lado, por estar convencido, há muito, que essencialmente uma boa dissertação assenta-se numa resposta satisfatória e bem formulada para uma pergunta relevante, temos como hipótese: Os projetos de Educação para o Trânsito que se propagaram no Brasil durante o transcurso da década de 2000 são tributários de um macro-projeto mundial na área de educação, forjado no país pelas reformas educacionais que tiveram curso a partir da promulgação da Constituição Nacional de 1988. Em razão

disto, os conceitos, metodologias, diretrizes educacionais estão sob o mesmo prisma do modelo anunciado notadamente pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

Desta forma, por se tratar de projetos que primam por objetivar a inserção do tema Educação para o Trânsito no currículo escolar, a pergunta nuclear deste trabalho é: “Qual o conceito de currículo que preside estes projetos?”

4. Metodologia

Para a realização deste trabalho, adotou-se como metodologia a realização de uma revisão bibliográfica da literatura produzida acerca do tema proposto, situando-a no seu contexto histórico, e uma pesquisa documental através de consulta a documentos na Secretaria de Educação do Município de São Paulo e nos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento da Educação para o Trânsito na cidade de São Paulo.

Na primeira parte desta dissertação voltamos nosso olhar para o contexto histórico, dentro do recorte proposto. Assim, o primeiro capítulo traz um resgate histórico da política de educação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, estendendo-se pelas reformas educacionais dos anos 90, incluindo a influência de organismos internacionais neste processo.

No segundo capítulo é abordado o Construtivismo, base teórica da reforma educacional estudada e a Transversalidade, conceito este, que oportuniza o surgimento dos Temas Transversais no currículo escolar.

O terceiro capítulo trata da Educação para o Trânsito, fazendo uma retrospectiva histórica do seu surgimento e desenvolvimento, particularmente enquanto componente curricular nas escolas da cidade de São Paulo. Trata ainda, especificamente do conceito de currículo em Educação para o Trânsito, referenciando a nossa análise nos textos e documentos que fazem parte do projeto “Fazendo Escola”, um trabalho desenvolvido desde 2007 junto à rede de educação do município, a partir do Convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Município de São Paulo e a Companhia de Engenharia de Tráfego – CET, através de seu Centro de Treinamento e Educação para o Trânsito – Cetet.

1º Capítulo

A Nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB: A Síntese do Possível

Há uma concordância entre os estudiosos da matéria constitucional que trata da educação, apontando a atual Constituição, denominada com justa razão pelo então Deputado Federal Ulysses Guimarães - Constituição Cidadã -, como a que mais avançou no campo social em geral, e, em particular, na educação. Esta assertiva pode ser comprovada em razão da educação, além de se fazer presente pela primeira vez em nossa história constitucional entre os direitos sociais (art. 6º), possuir uma seção reservada a ela, no Artigo 205 da Constituição Federal, assegurando que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Desta forma, com a promulgação da Constituição de 1988, foram ratificados alguns pressupostos democráticos que estiveram presentes durante o processo de redemocratização do país, e, subseqüentemente, no transcurso dos debates constituintes, sendo os mesmos impressos na nova Carta Magna. O direito à educação, conforme explicitado acima, se encontra também preceituado no Artigo 208 da Constituição Brasileira, que declara o acesso ao ensino, obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo - por ser direito de toda pessoa, mesmo não estando em idade escolar e também por se tratar de uma regra jurídica, que serve para regular os interesses dos poderes públicos, elevando, dessa forma, o Estado como o sujeito da ação de oferecer o que a lei garante. Este fato, sem dúvidas, representou um dos mais significativos avanços na história da educação brasileira, conforme ressalta Oliveira (1999), ao se referir a ele como um “... salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e

detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para sua garantia” (Oliveira, 1999, p. 61).

Com efeito, a Constituição outorgava direito à educação para o conjunto da população, assegurando, ademais, a fixação de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos ao longo do processo escolar, como pode ser observado no Artigo 210 do texto constitucional: “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”.

Porém, é oportuno frisar, apesar da garantia de conteúdos mínimos, o texto constitucional não apresentou detalhamento quanto à estruturação, organização, ou mesmo operacionalização desses conteúdos, ocasionando, portanto, uma lacuna a ser preenchida por um novo ordenamento legal.

De maneira que, a partir da Constituição de 1988, delineou-se a exigência da construção de um novo Plano Nacional de Educação, pois, como vimos acima, a lei trazia para o debate a questão curricular e a obrigação de implantação dos conteúdos e currículos mínimos, ensejando, deste modo, a necessidade de se constituir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como pode ser verificado nas palavras de Cramorelli (2007):

Vale ressaltar que mais uma vez, a lei trazia para o debate a questão curricular e a obrigação da implantação dos conteúdos e currículos mínimos, sinalizando, assim, a necessidade de se construir uma nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Gramorelli, 2007, p.6)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, portanto, veio em atendimento aos preceitos constitucionais e resultou de um longo processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Sua tramitação foi demorada, levou oito anos no Congresso Nacional, antes de ser finalmente sancionada e promulgada em 20 de dezembro de 1996, com o número 9394.

Entretanto, para que possamos compreender esse processo, é mister retomar o curso de elaboração da LDB, que se inicia de forma inovadora, posto que foi gestado no seio e por iniciativa da comunidade educacional, como observa com muita propriedade Saviani (1999):

Diferentemente da tradição brasileira em que a legislação educacional decorre sempre de projetos de iniciativa do Poder Executivo, no caso da nova LDB, o projeto original foi formulado no interior da comunidade educacional e começou sua tramitação por iniciativa do próprio Poder Legislativo. Esse fato é decisivo, tendo marcado não apenas a concepção do projeto como as vicissitudes por ele enfrentadas ao longo do percurso que se encerrou com a aprovação da lei (Saviani, 1999)

Tal característica, também é destacada por Vieira, (1990):

Contrariamente aos processos de encaminhamento da legislação anterior, onde por tradição o Executivo enviava ao Legislativo os projetos de seu interesse, no caso da educação na Constituinte e na nova LDB as coisas se passaram de modo diferente. Pela primeira vez na história educacional brasileira, tem-se notícia de um projeto cuja origem situa-se no âmbito do próprio Legislativo e, mais do que isso, cujo conteúdo foi fortemente marcado por anseios de segmentos organizados da sociedade em torno de interesses educacionais (Veira, 1990, p. 98)

Este fato se torna possível principalmente em decorrência do nível de organização alcançado pela comunidade educacional no transcurso dos anos 70 e 80, com a formação de entidades que congregam os educadores, como são os casos, entre outras, da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), fundada em 1977, do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), constituído em 1978, ou da ANDE (Associação Nacional de Educação), surgida em 1979. A partir daí foram criadas condições para as articulações realizadas objetivando a defesa de teses de abrangência social mais ampla na área educacional, já com os olhos postos no processo de elaboração da nova Constituição Brasileira, proposta que àquela altura já vinha sendo debatida em todo o país. Esse movimento alcança o ápice com o lançamento oficial em Brasília, no dia 9 de Abril de 1987 - através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, do Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Com essa denominação inicial, o lançamento do Fórum foi acompanhado de um "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita", seguindo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 30. Saviani (1999) ainda destaca que:

As décadas de 70 e 80 foram caracterizadas por um intenso processo de organização do campo pedagógico e crescente mobilização da comunidade educacional que, em relação à lei de diretrizes e bases da educação nacional, se

expressou principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB (Saviani, 1999)

O Fórum surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola (embora esta, pública, seja o centro principal de suas atuações). Expressava, assim, a vontade política de parcelas da intelectualidade brasileira engajada na luta pela redemocratização do País, agregando os interesses da sociedade civil sob novas formas, principalmente através da atuação de entidades educacionais, aglutinando coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos pioneiros como nos anos 30. Esse fato vai imprimir à nova Lei características marcantes, logrando garantir um espaço de dignidade para a educação no novo texto constitucional.

Após a promulgação da Carta Constitucional, a comunidade educacional organizada, reunida em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reunia 26 entidades (científicas, sindicais e estudantis, de especialistas de educação, de secretários estaduais de educação e de dirigentes municipais de educação), fixa como objetivo, implementar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que atenda os anseios da categoria, como esclarece Vieira (1990):

Com a eleição da Constituinte, a discussão se intensifica e assume proporções mais amplas. O Congresso é o palco para onde se dirigem as atenções e as pressões da sociedade civil organizada. Em outubro de 1988, quando é promulgado o novo texto constitucional, o debate sobre a nova LDB já fora deflagrado e incorporado ao cenário educacional. As discussões se realizam em moldes semelhantes àqueles visando o encaminhamento de propostas à Constituinte (Vieira, 1990, p.98)

É nesse contexto que o deputado Octávio Elísio, refletindo o dinamismo do movimento da comunidade educacional, assim como as discussões que já estavam ocorrendo em todo o Brasil, reunindo entidades representativas do setor em diferentes Congressos, Encontros, Simpósios e Seminários, toma a iniciativa de apresentar em 29 de novembro de 1988 o projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira na Câmara Federal (PL nº 1.258/88), baseando-se, para tanto, no Artigo 22 da Constituição Brasileira, e, referenciado pelo texto do educador Demerval Saviani apresentado na XI reunião anual da ANPEd

(Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), um anteprojeto intitulado “Contribuições à elaboração da Nova LDB: um início de conversa”.

Desta maneira, inicia-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país. Este processo primou pela consulta à sociedade civil, como observa Oliveira (1997):

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o seu presidente, deputado Ubiratan Aguiar (à época PMDB/CE) institui um Grupo de Trabalho cujo coordenador é o deputado Florestan Fernandes (PT/SP), coordenador-adjunto o deputado Átila Lira (PFL/PI) e o relator, deputado Jorge Hage, (à época PSDB/BA). O Grupo de Trabalho adota como procedimento a consulta à sociedade civil organizada, através das instituições e organismos que a representam, visando o encaminhamento de propostas para a elaboração da LDB (Oliveira, 1997, p. 823).

Após 40 audiências públicas (nos meses de abril, maio e junho de 1989 são ouvidos, em audiência, cerca de 40 representantes de entidades e dirigentes de órgãos ligados à educação) para a discussão do Projeto, realizadas pela Comissão de Educação da Câmara Federal, surge em Agosto de 1989, o 1º Substituto do deputado Jorge Hage, incorporando 13 projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências. Este processo de discussões, que envolveu o conjunto dos parlamentares e a comunidade educacional; à época, foi definido pelo próprio Deputado Jorge Hage, como "... o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional" (Hage, 1990, p. 83).

Essa centralidade do debate democrático é absolutamente essencial para a compreensão desse primeiro momento de elaboração da LDB, haja vista que a participação de várias entidades, como: o Forum Nacional em Defesa da Escola Pública, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), as Instituições Federais de Ensino Superior, a Associação Brasileira de Escolas Católicas do Brasil, entre outras, refletia o intenso embate de posições sobre os rumos da educação brasileira. Isso, sem dúvidas, foi responsável pelo conteúdo

fortemente marcado pelos anseios de segmentos organizados da sociedade em torno de interesses educacionais, como diz Oliveira (1997):

Com esse procedimento pode-se afirmar que o grupo de legisladores sai do âmbito político-partidário, mais próximo da sociedade política, na medida em que procura atuar de forma a que a elaboração da lei de ensino não se limite a um número restrito de parlamentares, mas sim que a sociedade civil tome conhecimento e manifeste-se, apresentando as suas reivindicações (Oliveira, 1997, p. 818)

Foi desta forma que a pressão da sociedade civil, que já se fazia presente no transcurso dos trabalhos da Constituinte, possibilitou a construção de sua participação. Desse modo, o Substituto apresentado, embora fruto de debates onde não raramente surgiram postulados diferentes, e, por vezes, mesmo antagônicos, acabou por emprestar ao documento uma face que refletia, segundo Demerval Saviani (1999), a luta pela defesa da escola pública:

Assim é que no substitutivo Jorge Hage a educação é fortemente entendida como um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regulamentar, planejar e executar ou supervisionar a execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente (Saviani, 1999)

O PL n.º 1.258/88 passa ainda por três substitutivos sob a relatoria do Deputado Hage, sendo aprovado por unanimidade, com 172 artigos, em 28 de junho de 1990 pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Malgrado as alterações sofridas, são preservadas as principais conquistas de texto, como a defesa da escola pública e a criação do Conselho Nacional de Educação, este, enquanto órgão deliberativo e formulador da política educacional brasileira. O alto grau de detalhamento do documento reflete, segundo Saviani (1999), a preocupação de evitar, posteriormente, dubiedade de leituras que pudessem subtrair direitos ou redirecionar objetivos.

A preocupação principal do substitutivo do relator, com grande grau de detalhamento, consiste em garantir, diante do Estado (sentido restrito), do aparelho governamental, determinados objetivos, determinados direitos. Trata-se, na verdade, de precaver-se contra a descontinuidade, o personalismo, que fazem parte da nossa tradição (Saviani, 1999)

Cumpramos observar que, embora a correlação de forças existente na Comissão fosse claramente desfavorável aos interesses da educação pública, a

atuação da comunidade educacional através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública garantiu pontos importantes através da negociação, entre eles, a constituição de um Sistema Nacional de Educação; a participação da sociedade civil na administração desse Sistema por meio dos órgãos colegiados Conselho Nacional de Educação (deliberativo) e Fórum Nacional de Educação (consultivo).

As eleições de 1990 modificam o quadro político nacional. Com a eleição de Fernando Collor de Melo (1990 a 1992) para a presidência da República, e uma nova composição do Congresso Nacional, mais conservadora que a anterior, o projeto vai a plenário da Câmara dos Deputados, em maio de 1991, onde recebe 1.263 emendas dos parlamentares. Este excessivo número de emendas determina seu retorno às Comissões Técnicas (Comissão de Educação, Comissão de Constituição e Justiça e Redação e Comissão de Finanças e Tributação) onde procura, através de seu detalhamento, refletir os anseios educacionais da sociedade brasileira.

O Poder Executivo, que até então não havia interferido diretamente no processo, começa a fazê-lo por intermédio do Ministro da Educação do governo Collor, prof. José Goldemberg, que critica o projeto, taxando-o de detalhista e corporativista. Essas críticas, juntamente com os interesses dos parlamentares do bloco aliado do governo (formado à época pelo PFL, PRN, PSC, PMN), antagônicos ao corpo do Projeto, são decisivas para que o mesmo não seja aprovado em nenhuma das Comissões Técnicas a que retornou.

Em 1992, sob a tutela de parlamentares ligados ao governo Collor de Mello, o Projeto de LDB sofre sistemático processo de obstrução, fato que o impede de tramitar democraticamente na Câmara Federal. Nesse mesmo ano, um novo Projeto de LDB, de autoria do Senador Darcy Ribeiro e com o aval do MEC, é apresentado no Senado Federal, desconsiderando o trâmite do projeto original na Câmara dos Deputados. Esse fato altera completamente o quadro, surpreendendo não só o Congresso, quanto à comunidade educacional. Saviani (2003), a esse respeito, diz:

Tal iniciativa causou perplexidade em vários sentidos: pela forma açodada e intempestiva com que foi apresentado; pela quebra do bom senso na relação entre as duas casas do Congresso; pela contradição entre a “exposição de motivos” e os

dispositivos adotados; e por ter, um projeto com essas características, se originado de um intelectual respeitável com um passado político identificado com as forças progressistas (Saviani, 2003, p. 196)

Depois do "impeachment" do presidente Fernando Collor e a posse de Itamar Franco na Presidência da República, o novo Ministro da Educação, Murílio Avelar Hingel, se pronuncia a favor do Projeto em tramitação na Câmara. Esse posicionamento claro do Executivo faz com que o Projeto, agora tendo como relatora a deputada Angela Amim (PPR/SC), tenha sua apreciação e votação impulsionadas na Casa, sendo finalmente aprovado em plenário no dia 13/05/93.

Enviado ao Senado Federal, o Projeto oriundo da Câmara (PLC) recebe o nº 101/93, ficando sua relatoria a cargo do Senador Cid Sabóia. Após ter submetido o mesmo a amplos estudos e discussões, com realizações de audiências públicas e recebimento de emendas, o Senador Cid Sabóia teve seu Parecer de nº 250 aprovado em novembro de 1994, na Comissão de Educação do Senado. Este Substituto, é importante notar, mantém as linhas mestras do PLC 101/93 originário da Câmara. Depois de aprovado na Comissão, o Substituto foi incluído na Ordem do Dia do Senado em 30/01/95, mas não houve "quorum" para a sua apreciação no Plenário.

Neste interregno, com o início do governo Fernando Henrique Cardoso e a nova composição do Congresso Nacional, a tramitação da LDB sofre novo revés. Em 17/03/95, através de uma manobra regimental, o Substitutivo Cid Sabóia, que deveria ir ao Plenário, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, e é considerado inconstitucional, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões. Esse fato ocorre, de acordo com Bollmann (1995), a partir da "alegação, por parte do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), da inconstitucionalidade de uma série de artigos do PL 101/93, na sua maioria referentes ao Conselho Nacional de Educação" (Bollmann, 1995, p.5).

Ainda sobre esta questão, Saviani (2003) observa que a declaração de inconstitucionalidade obedeceu menos a critérios educacionais voltados aos interesses públicos, do que aqueles que primavam pela defesa da iniciativa privada, fato que levou os legisladores, segundo ele, a terem:

os olhos voltados para a liberdade da iniciativa privada em matéria de educação descobrindo inconstitucionalidades onde suspeitava(-se) que os interesses privados seriam afetados [...] considerando que o Sistema Nacional se constituiria numa camisa de força para a iniciativa privada e pelo seu caráter unificado, implicaria numa ingerência do Estado nas escolas particulares, detectaram-no como inconstitucional (Saviani, 2003, p. 160)

Rejeitado o Substituto Cid Sabóia, ato contínuo o Senador Darcy Ribeiro apresenta novo Substitutivo, estruturado nos moldes do projeto por ele apresentado anteriormente, em 1992, mas, desta feita, contendo algumas alterações emprestadas do projeto aprovado pela Câmara. Desta forma, o texto apresentado se tornou mais conveniente, diminuindo possíveis resistências.

Com o apoio explícito do governo, esse novo Substituto transforma-se em uma espécie de consenso entre os senadores, que o viam como um texto mais enxuto e não detalhista. Após apresentação de várias versões, o Substitutivo Darcy Ribeiro é aprovado pelas Comissões de Constituição e Justiça e de Educação, restando aos opositores apresentarem emendas que viessem a aperfeiçoá-lo, e, dessa forma, tentar garantir alguns avanços.

O Substitutivo vai para votação no chamado turno suplementar e recebe 315 emendas dos senadores, sendo aprovado em plenário do Senado no dia 14 de Fevereiro de 1996 com 91 artigos. Esta decisão, não só sepulta o projeto inicial de LDB, quanto, de certo modo, contradiz o processo estabelecido anteriormente na Câmara, que vinha se notabilizando pela ampla participação dos setores da população ligados à Educação.

Ao retornar à Câmara dos Deputados, tendo como relator o deputado José Jorge (PFL/BA), o projeto de LDB é colocado em votação e aprovado em plenário, com pequenas alterações, que em nada mudavam a sua substância. Desta forma, em 20 de Dezembro de 1996 é sancionada, sem vetos, pelo presidente da República, com 92 artigos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.

Sem dúvidas, a nova LDB representou avanços em relação ao texto de 1961, que, aliás, teve sua senilidade acelerada pelos governos militares, notadamente com a Lei 5.692/71. Esses avanços, explicitados de forma objetiva no texto da lei, são extremamente significativos mesmo se tomarmos como

referência o preceituado na Constituição de 1988 para a área de educação. Exemplo evidente disto é o fato de se tornar obrigatória a destinação de um percentual mínimo, nunca inferior a 18% da União, 25% dos Estados, Distrito Federal e Municípios, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Foram essas razões, que levaram o então Senador Darcy Ribeiro, relator da Lei 9394/96 que criou a LDB, a apresentá-la ao Senado Federal tomando como eixo da sua exposição o elogio à síntese, em detrimento de uma necessária análise do texto sob a ótica dos desafios modernos da educação. Ouçamo-lo:

A nova LDB, aprovada após oito anos de debates profundos no Congresso Nacional e de ampla participação de todos os segmentos que atuam na área educacional, é um documento enxuto que reflete bem a realidade educacional brasileira. É, também, um instrumento fundamental de mudança de nossa sociedade, pois, pela sua abertura para o novo, permitirá, na prática, com uma correta interpretação de seu texto e uma rápida adaptação de nossos sistemas educacionais, que a nação enfrente o ritmo acelerado das mudanças que virão em todos os setores e que influenciarão a vida de todas as pessoas, quer elas queiram, quer não. (Darcy Ribeiro, apresentação da Lei ao Senado)

Por outro lado, a falta de definições conceituais prejudica a clareza da Lei 9394/96, tornando necessária a formulação de legislação ordinária complementar. Da mesma forma, a ausência de uma política global com a explicitação detalhada das diretrizes e bases da educação nacional - assim como as formas de sua implementação tornaram o texto da LDB demasiadamente genérico, fato que levou Saviani (2003) a afirmar que "É uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual a situação atual". Ainda assim, no mesmo livro do qual emprestamos tal citação, Saviani ressalta que "embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer" (Saviani, 2003, pp. 226/238)

Essa ambivalência da LDB, traço marcante que ressalta ante a mais breve análise, se deve fundamentalmente à simultaneidade de propostas educacionais apresentadas no curso dos mais de oito anos de duração do processo de

elaboração da LDB de 1996. Esse intenso embate de idéias, travado com distinção entre os segmentos publicistas e os defensores do ensino privado, remonta o processo Constituinte de 1988, quando, segundo Silva (2004):

Esses grupos buscaram mobilizar a sociedade civil e os parlamentares em torno de suas bandeiras. O primeiro, o Fórum na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (FÓRUM), buscou coordenar o movimento e as articulações em torno da defesa da educação pública, crítica, laica, democrática e de qualidade em todos os níveis. O segundo, dos defensores do ensino privado, aglutinou duas grandes forças que, mesmo tendo divergências internas, uniram-se para defender a liberdade de ensino e o apoio do poder público para suas iniciativas no campo educativo. É do confronto entre esses diferentes projetos na sociedade brasileira e, especificamente, no Congresso Constituinte que ocorre a aprovação do texto constitucional (Silva, 2004, p. 88)

É no quadro dessa disputa que se define o novo texto da LDB. Da mesma forma que é através da análise da correlação de forças, amplamente favorável aos interesses manifestos do ensino privado, que se torna possível compreender as dificuldades que surgiram para a implantação do Sistema Nacional de Educação, ou as causas determinantes para a descaracterização do Conselho Nacional de Educação, se tomarmos como parâmetro de comparação, o conceito original contido no Substituto supramencionado do Deputado Jorge Hage, em que o órgão aparecia como formulador e coordenador da política educacional.

Com estas circunstâncias, e, ademais, com a prática adotada para a apreciação e votação do projeto de LDB no Congresso Nacional, que se caracterizou, segundo o então Deputado Florestan Fernandes, desde o início da sua votação em 1992 na Câmara Federal, pela “conciliação aberta”, estavam criadas as condições ideais para a supressão ou modificação de pontos importantes da Lei que beneficiavam o ensino público no Brasil.

Aqui, é importante lembrar Debrun (1983), ao ensinar que "a conciliação no Brasil sempre pressupôs o desequilíbrio, a dissimetria dos parceiros, e não seu equilíbrio" (Debrun, 1983, p. 15). Isto nos leva, também, a compreender o significado do exposto por Saviani (2003), ao analisar no livro A Nova Lei de Educação a tramitação da LDB no Congresso Nacional, quando observa que nas reuniões da Comissão de Educação da Câmara Federal, “os pontos em que se conseguia consenso eram levados ao Plenário para votação: aqueles sobre os

quais pairavam divergências eram “sobrestados”, isto é, destacados para votação posterior” (Saviani, 2003, p. 154).

Desta forma, a conformação da educação moderna se desenvolve, como demonstra Arroyo (1999), em meio aos conflitos sociais,

ora como um instrumento de conquista da liberdade, da participação e da cidadania (...), ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (Arroyo, 1999, p. 36)

Esta compreensão nos leva a ver a educação também como um espaço de luta e disputa social. Tomando-se o pensamento de Gramsci, através da leitura da obra de Souza Junior (2000), temos que “a educação participa desse processo, na estratégia dos grupos hegemônicos, redefinindo os padrões mínimos de capacidades, habilidades e competências dos Trabalhadores” (Souza Junior, 2000, p. 51). Este autor ainda nos esclarece que:

Gramsci mostra que o movimento de hegemonia da burguesia vai se configurando em dois pólos: controle ou dominação e direção ou convencimento. Ou seja, ainda que se mantenha, de um lado, o papel coercitivo do Estado, este só é acionado quando o elemento do convencimento deixa de surtir efeito. Logo, na sociedade capitalista moderna, o elemento da direção antecipa-se ao elemento da dominação. As camadas dominadas podem também antecipar-se no movimento de disputa de direção da sociedade. É neste sentido que Gramsci (1987, p. 37) afirma que “toda relação de ‘hegemonia’ é uma relação pedagógica” (Souza Junior, 2000, p.93)

Nesse contexto, as diversas concepções de mundo, cidadania, participação social e política, buscam tornarem-se hegemônicas, num processo que Gramsci chamou de “guerra de posição”. Para este pensador italiano, “nisso consiste a hegemonia, isto é, na luta de direções contrastantes no campo da ética e da política” (Gramsci, 1987, p. 41). É nesse sentido que o próprio autor observa que “toda relação de ‘hegemonia’ é uma relação pedagógica” (Gramsci, 1987 p. 37). A partir disso, compreende-se a educação inserida num processo dialético, no dizer de Saviani (2002), um “processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente” (Saviani, 2002, p.15).

Ainda sobre a questão, Marx (1982) nos ensina que “os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação” [...] “seres humanos transformados

são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada”. E ainda: “Por um lado, é preciso uma mudança das circunstâncias sociais para criar um adequado sistema de educação; por outro lado, é preciso um sistema de educação já adequado para poder mudar as circunstâncias sociais” (Marx, 1982, p.2).

Destarte, havemos que para compreender as partes, é necessário ter uma visão do todo, por isso julgamos que o processo estabelecido para a elaboração da nova LDB, levando-se em consideração o grau de desenvolvimento das condições sócio-econômicas e políticas da época, e, mais, o nível de organização social e a correlação de forças estabelecida, deixou como legado um texto que em última análise reflete a síntese do possível para aquele momento.

A fala de Cury (1997), ao analisar a LDB, evidencia a questão:

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante (Cury, 1997, p. 31)

Resta-nos dizer ademais, que o texto da LDB, mais pelo que não contém, patenteia a visão distorcida de democracia representativa e do funcionamento das instituições políticas, prenhe de interesses particularistas, daqueles que vêm a questão sob a ótica de que a participação dos cidadãos nas decisões se limita a delegar poderes através tão somente da escolha dos governantes, aos quais recaem todas as prerrogativas de tomar e executar as decisões.

Em verdade, se fosse aprovado o Projeto elaborado na Câmara Federal, posteriormente transformado no Substituto Cid Sabóia e referendado pela Comissão de Educação do Senado, a estratégia política do MEC estaria terminantemente comprometida em razão da inadequação daquele texto a questões previamente resolvidas pelo Executivo, como ocorreu com a LDB ao recepcionar, em seus art. 8 e 9, o já criado Conselho Nacional de Educação pela Lei n. 9.131/95. Ademais, o espírito da nova Lei não se coadunava com o escopo democrático daquele Projeto, que levava as questões a terem sempre que ser

compartidas com a comunidade educacional, representada no Conselho Nacional de Educação, definido originalmente como órgão de caráter deliberativo.

Parâmetros Curriculares Nacionais **Nova proposta, velhas idéias**

Para compreendermos o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se imperativo retomarmos o início da década de 90, momento em que foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos, editado pelo MEC em 1993. Este, concorde com a Constituição de 1988, estabelece por sua vez a necessidade e a obrigação de o Estado, enquanto ente político destinado a assegurar o bem comum, tomar para si a responsabilidade pela elaboração de parâmetros para orientar as ações educativas no país.

É importante notar, entretanto, que a confecção pelo Ministério de Educação e Cultura do Plano aludido, é, sobremaneira, o desdobramento de uma linha política educacional traçada durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. De sorte que as “posições consensuais” sintetizadas na Declaração de Jomtien (WCEFA 1990), intitulada Declaração Mundial de Educação para Todos, moldam de forma clara o documento ministerial, no qual é estabelecido o compromisso do governo brasileiro em “garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, [assegurando] a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (Brasil, 1993:12-13).

Cabe ainda mencionar, duas outras iniciativas que contribuíram muito para a formatação desse ideário de educação. A primeira é o documento produzido pela Cepal/Unesco, *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, cujo objetivo maior está na busca da vinculação entre educação, conhecimento e desenvolvimento na América Latina, criando, desta maneira, “condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico [de modo a propiciar] a transformação das estruturas

produtivas na região num marco de progressiva equidade social” (Cepal/Unesco, 1992). A segunda é a Declaração de Nova Delhi Sobre Educação Para Todos, que ratifica a Declaração de Jontiem e reafirma que:

os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (Declaração de Nova Delhi Sobre Educação Para Todos – 1993)

O conjunto dessas orientações, rigorosamente alinhadas aos ditames da nova ordem econômica mundial, atestam na área educacional a supremacia do pensamento liberal, ressurreto por sobre os escombros do modelo de desenvolvimento Keynesiano/Fordista, que a partir dos anos 70 entra em colapso, arrastando consigo o chamado “Estado de Bem-Estar Social”.

É de fundamental importância assinalar, porém, que aquilo que o discurso liberal e as agências promotoras da “nova educação”, dentre elas, UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, entendem como “educação para todos”, equivale tão somente a “educação básica para todos”. Educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos de acordo com as novas necessidades do novo processo produtivo.

Aqui, uma questão se nos coloca para análise: O ressurgimento do modelo capitalista liberal, que assume suas feições desde o início da crise estrutural do capital, já mencionada, determinando significativas transformações nas bases produtivas e nas relações de produção, afetando, em conseqüência, todo o espectro das relações sociais.

Concordes com o pensamento de Saviani (2002), julgamos não ser possível compreendermos radicalmente a história da sociedade contemporânea e a história da educação sem compreendermos o movimento do capital. Portanto, perceber este processo de reestruturação produtiva, desencadeado em escala global a partir dos anos de 1970, é de fundamental importância, uma vez que entendemos o trabalho enquanto categoria central de análise para a compreensão dos fenômenos sociais. Como ensina Kosik (1995, p. 34), “a forma como o homem

produz determina seu pensamento e seus desejos; refere-se ao modo de produção; não a um fator subjetivo, psicológico, porém, objetivo, econômico, social”, ou, como afirma Marx:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 1983, p. 24)

Posto isso, se tomarmos o pós-guerra, notadamente desde a grande depressão surgida com a crise de 1929, vamos nos deparar com ideólogos liberais, dentre eles Hayek, propugnando pelo livre mercado como solução duradoura para as crises cíclicas do capitalismo. Isto porque, segundo eles, a intervenção estatal impede a competitividade e a harmonia natural do sistema.

Entretanto, em decorrência do momento histórico pelo qual passava o sistema capitalista, premido pela conjuntura mundial face à ameaça socialista vinda da União Soviética, foi forçado a olvidar o apelo liberal e adotar medidas “humanizadas” para a sua manutenção, fazendo triunfar as posições Keynesianas. Assim, no período que se estendeu até 1970, guardadas as especificidades de cada região, os países capitalistas, principalmente os desenvolvidos, passaram a adotar o Estado de Bem-Estar Social, Previdenciário ou Keynesiano (Frigotto, 1995).

Em linhas gerais, Keynes e seus seguidores postulavam uma política econômica que creditava ao Estado o papel central no planejamento econômico, como forma de garantir os investimentos sociais necessários ao crescimento contínuo da economia, evitando assim a decadência do capitalismo e aumentando sua capacidade para fazer frente à expansão do Estado Socialista. Deste modo, o Estado “vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte” (Frigotto, 1995, pp, 70 - 71)).

Contudo, no início dos anos 70, como observa Saviani (2002, p. 23), “evidenciando-se os sinais de esgotamento do modelo keynesiano, as posições de Hayek reaparecem”. Nos anos que se seguiram, com o agravamento da crise do

capital (estagnação econômica, inflação elevada, desemprego estrutural etc.), as idéias liberais ganharam cada vez mais espaço até tornarem-se hegemônicas.

Conforme Saviani (2002, p. 13), “o colapso desse modelo de acumulação do capital coincide com as transformações de base material impulsionadas pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas ocorridas em seu interior”. Tal fato, inerente ao próprio modo de produção capitalista, empiricamente tem sido demonstrado através de sucessivos ciclos, com booms e auges, mas com recessões, depressões e crises agudas.

Como disse Marx, a causa fundamental das crises cíclicas do capitalismo é inerente à própria sociedade capitalista, residindo no inevitável surgimento da superprodução, tanto de bens de capital como de consumo(1). Assim, ao analisar o fim da fase de prosperidade iniciada no pós-guerra e o começo da crise nos anos 70, Chesnais (1996) observa:

O mundo viveu, a partir de meados do século 20, uma fase de crescimento econômico sem precedentes. Em 1971, no entanto, o fim da conversibilidade ouro/dólar constituía um sintoma de que esta fase excepcional de prosperidade não encontrava as condições de continuidade [...] a queda de rentabilidade no setor produtivo foi se configurando, pouco a pouco, como mais um ciclo de crise econômica, a qual, estendendo-se pelas décadas seguintes, expressava contradições inerentes à própria dinâmica da acumulação capitalista (Chesnais, 1996, p. 8)

Pelo exposto, vê-se que o sistema capitalista de produção, movido por suas contradições internas não se desenvolve de modo tranquilo, tampouco retilíneo como propagam os economistas a seu serviço, ao contrário, passa por fases distintas, alternando momentos de estabilidade e crises econômicas auto-geradas, partes estas, constitutivas da sua dinâmica estrutural, como pode ser visto em Leda Paulani (2009):

Bem ao contrário do que postula a economia convencional, para a qual o estado normal da economia capitalista é a harmonia e o equilíbrio, sendo as crises momentos incomuns, rapidamente corrigidos se o mercado for deixado em paz, Marx enxerga nesses eventos a característica definidora do capitalismo. Vendo-o como um sistema complexo e dinâmico, movido a contradições, esses episódios são, para ele, tão naturais quanto necessários (Paulani, 2009)

Isto porque, tomando-se o próprio Marx, “a burguesia não consegue existir sem revolucionar os instrumentos de produção e, por conseqüência, as relações de produção, e com ambas, as relações globais da sociedade”. (Marx, 2002, p. 28).

Destarte, as mudanças substanciais que ocorrem no mundo do trabalho provêm destas transformações na estrutura produtiva do capitalismo, em sua materialidade; assim como em seu campo mais subjetivo, político, ideológico, ou seja, no ideário que determina suas práticas.

Na observação de Mézáros (2002), notadamente nos anos 80 nos países de economia central e nos anos 90 no Brasil, a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macro gerido pelo financeiro, impôs profundas mudanças no metabolismo social do mundo todo. Netto (1995) refere-se assim ao fato:

A crise do Estado de bem-estar social, (...) evidencia que a dinâmica crítica desta ordem alçou-se a um nível no interior do qual a sua reprodução tende a requisitar, progressivamente, a eliminação das garantias sociais e dos controles mínimos a que o capital foi obrigado naquele arranjo. Significa que o patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital incompatibiliza cada vez mais o seu movimento com as instituições sócio-políticas que, por um decurso temporal limitado, tornaram-no aceitável para grande contingente humanos (Netto, 1995)

Em razão da crise, o modelo produtivo conhecido como taylorista/fordista foi sendo crescentemente substituído em todo o mundo capitalista pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, a chamada acumulação flexível, cujo modelo japonês ou toyotismo é exemplo. Essas mudanças se processam com a conseqüente precarização das relações de trabalho. Acerca disso, Antunes (1999), destaca que:

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (Antunes, 1999, p.19).

Como ensina Mandel (1990, p. 231), isto ocorre porque “toda crise de superprodução constitui uma agressão massiva do capital ao trabalho assalariado”, em razão de acarretar o desemprego desmarcado, o que leva os trabalhadores a aceitarem as reduções (ou estagnações) dos salários reais, aumento dos ritmos da produção e a perda de conquistas sociais pelo medo da perda do emprego. Diante desse quadro, ressalta o economista italiano Ricardo Petrella (2000 - 2001):

a educação além de tender a ser deslocada para o âmbito do mercado, se depara com novos desafios, passando a ser destacada como “instrumento chave” de sobrevivência dos indivíduos e dos países na chamada “era da competitividade mundial” [...] Neste contexto a função principal atribuída ao sistema educacional e de formação, em especial à formação permanente contínua, é a de formar os recursos humanos mais qualificados, dos quais as empresas “do país” têm necessidade para garantir sua competitividade nos mercados mundiais (Petrella, 2000/2001)

Esta verdadeira “entronização do mercado como instância societal mediadora por excelência”, usando as palavras de Netto (1995), expressão acabada da nova base produtiva apoiada na flexibilidade das relações de trabalho, determina mudanças substanciais na área educacional, reclamando um modelo diverso de formação profissional, segundo Ferreti e Silva Júnior (2000), “no qual passa a haver a individualização da formação e a transformação da educação em mercadoria”, ou, como esclarece Silva (2002, p. 36), “a educação torna-se um “quase-mercado”: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado”.

Neste contexto, segundo Carvalho (2005, p. 2), “o campo da educação tornou-se estratégico para a constituição de um *novo* ser social, apto a responder às demandas postas pela reestruturação produtiva”. Não é por outra razão que o economista Lester Thurow (1997), um dos maiores gurus do mundo empresarial moderno afirma: “A nova economia necessita de novos conhecimentos. Esses conhecimentos necessitam novas habilidades” (thurow, 1997, p. 109)

A expansão desse novo modelo capitalista de produção, conhecido como globalização, ao firmar-se como uma ruptura definitiva na história do mundo

contemporâneo, enseja assim um novo sistema de educação adequado a produzir um novo trabalhador, munido de novas competências, com uma formação flexível, polivalente, capaz de desempenhar diferentes funções em empregos diversos. A já citada Declaração de Jomtien (1990), que segundo Frigotto e Ciavatta (2003) inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, define de forma clara esta nova educação, ao definir as necessidades básicas de aprendizagem, que compreendem:

tanto instrumentos fundamentais de aprendizagem (como a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a resolução de problemas) como o conteúdo básico de aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) que necessitam os seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar no desenvolvimento, melhorar suas qualidades de vida, tomar decisões fundamentais, e continuar aprendendo (Declaração de Jomtien, 1990)

De acordo com Oliveira e Libâneo (1998, p. 597), esse nexos estreito entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico, se estabelece “porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico”.

No Brasil, notadamente no transcurso da década de 1990, em um contexto já fortemente marcado pela reestruturação produtiva e pelo soerguimento da ideologia liberal, esta concepção influenciou sobremaneira as ações de governo e mesmo o pensamento na área educacional. Ferreti e Silva Júnior (2000) ponderam que é neste momento, também, que se processam “as transformações das relações entre educação, trabalho, ciência e tecnologia”. Para Carvalho (2005):

O debate sobre as políticas públicas de educação e as propostas de reformas foi fortemente informado por uma concepção determinista, que estabeleceu relações diretas entre mudanças nos processos de trabalho e requisitos de formação e escolarização (Carvalho, 2005)

Vê-se, pelo exposto, que o pensamento manifesto na Conferência Mundial de Educação Para Todos, organizada pela UNESCO em 1990, preside também, e

de forma inegável, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação brasileira, conforme pode ser constatado no trabalho de Carvalho (2005), ao dizer claramente que os “autores do documento afirmam o fim da educação tradicional e a emergência de uma educação em que ‘as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo’” (Carvalho, 2005, op. cit.)

Portanto, os PCNs surgem num contexto de conformação das diretrizes educacionais brasileiras aos ditames de um macro projeto de educação em nível mundial, que, engendrado sob a égide da ideologia liberal, teve como marcos importantes as Declarações de Jomtien e Nova Delhi, momentos em que se definiram as posições consensuais sobre o novo discurso educacional. O compromisso assumido pelo governo brasileiro quando de sua participação nesses dois eventos, segundo Oliveira e Souza (1996) resulta no que é expresso no documento introdutório do PCN (pág. 3):

(...) 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 (PCN, 1998, intr.)

Ao observarmos atentamente a mensagem intitulada “Ao Professor”, texto de autoria do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Santos, na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, encontraremos a seguinte passagem:

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (PCN, 1998, Intr.)

Podemos inferir pelo exposto, que os formuladores dos PCNs se postam como portadores de uma nova visão educacional, capaz de suprir o descompasso entre a velocidade das transformações econômicas e a lentidão dos avanços culturais e educacionais. Mais ainda: capazes de realizar o alinhamento entre

educação e produção em um país onde, segundo os PCNs, “não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia” (Brasil, 1998).

Ora, mas o que isso tudo tem de novo é tão somente a roupagem. Senão vejamos: Alinhar a educação à lógica do sistema capitalista, estabelecendo uma íntima relação entre oferta/procura do serviço educativo e demanda do mercado de trabalho, remonta a história do próprio capitalismo. Frigoto, apud Gentili e Silva (1996), analisando a profunda recessão econômica e a reestruturação social e política na década de 70 do século passado, assevera com propriedade:

Neste contexto em que se busca superar a crise, torna-se aceitável as formulações teóricas de que o capital humano corresponderia ao volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas na escola e funcionariam como potencialidades para a capacidade de trabalho e produção salvando as nações das situações pelas quais vinham passando (Frigoto, apud Gentili e Silva, 1996, p. 57)

Convém ressaltar, ademais, que de acordo com Oliveira (1998), no momento histórico analisado, predominou no Brasil “a noção de que a escolarização significaria para o indivíduo a possibilidade de emprego, mais renda e mobilidade social, e para a sociedade a promoção e o crescimento econômico” (Oliveira, 1998, p. 30).

E mais: a compreensão da educação como mola propulsora do desenvolvimento capitalista através da formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, remonta não somente o século passado, mas o retrasado, como pode ser visto na obra de Marx e Engels, “Crítica da Educação e do Ensino” (1978):

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais possíveis, de tal forma que, se é afastado de um ramo pelo emprego de uma nova máquina ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa instalar-se noutro lado o mais facilmente possível (Marx e Engels, 1978, p. 226)

Tendo em vista essas considerações, não causa estranheza a grande preocupação com as características do “instável” mercado de trabalho, por parte

daqueles que formularam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Preocupação esta, que se evidencia de forma clara na seguinte passagem:

o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem (...) e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente” (PCN: 5ª a 8ª séries, Introdução, 1998, p. 21)

Pensar a educação dessa forma, segundo Ramos (2003), é, sobretudo defender “a idéia de que a inserção e o ajuste dos países dependentes como o Brasil ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, sob nova base científica e tecnológica, são correlatos à escolarização” (Ramos, 2003). Imersos neste discurso, os promotores de tal idéia ocultam o verdadeiro caráter dos conflitos existentes entre as classes sociais, deslocando das origens econômicas, do modo de produção, para os fatores culturais e educacionais as soluções dos problemas econômicos e sociais. Na feliz expressão de Mirian Warde (1984), “pintam de pardo todos os gatos ao manter a questão econômica opaca” (Warde, 1984, p. 89).

Perpetuam, dessa maneira, o mito liberal da escola redentora, enquanto instrumento ímpar para a construção de uma sociedade mais “justa”. Aqui, também, em nada inovam os autores dos PCNs, senão vejamos:

Quando, pois, digo que o primeiro objeto de um renascente liberalismo é educação, com isto desejo acentuar que sua tarefa é a de ajudar a formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais, que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos

A citação acima, que bem poderia ser alusão a um ou outro documento liberal dos tempos modernos, pertence a um dos ícones do liberalismo clássico, John Dewey, e foi cunhada no livro “Liberalismo e Ação Social; Liberdade e Cultura”, editado em 1935 (Dewey, 1970, p. 27).

Em resumo, esse mito que aponta educação, tomada em sua inteireza, como instrumento proeminente para a resolução dos conflitos sociais e impulsionadora da economia, como vimos, vem sendo professada pela ideologia

liberal durante todo o curso de sua história. Se há algo novo em tal assertiva, é o fato de apresentá-la, nos tempos atuais, como nova.

Antes de prosseguirmos, uma breve explicação se faz necessária: o uso que faço do termo liberalismo ao invés de neoliberalismo (comumente utilizado pela maioria dos autores contemporâneos), como definidor da doutrina liberal que se tornou hegemônica a partir da derrocada da social-democracia européia, baseada no modelo keynesiano de produção e no Welfare State.

Justifico tal procedimento por acreditar que formulações feitas lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”, podem facilmente resvalar para equívocos. Para tanto, valho-me inicialmente das palavras de Carlos Estevam Martins (2003):

Quem não se lembra da gloriosa social-democracia européia, que **emergiu no cenário político mundial como força notoriamente antiliberal**, imbuída do elevado propósito de nos conduzir ao socialismo pela via da plenitude democrática? Ela se propunha avançar impondo sucessivas reformas ao capitalismo mediante o progressivo aprofundamento do planejamento econômico, do dirigismo estatal, do processo de democratização, da transformação das relações capital-trabalho via co-gestão, cooperativismo e *Welfare State* (*grifo nosso*) (Martins, 2003)

Ao lado dessa afirmação categórica, com a qual concordamos, aponto outra formulação comumente encontrada na literatura que trata desse recorte histórico, como pode ser observado em Anderson apud Sader e Gentilli (1995, pp. 09/23):

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944.

Note-se, que o conflito entre a social-democracia com seu “Estado intervencionista e de bem-estar” e o liberalismo, já se estabelecera desde o momento em que aquela se impôs politicamente “como força notoriamente antiliberal”. Além do mais, as raízes do liberalismo datam do século XVII, tendo como primeiro grande teórico, John Locke (1632-1704). Marilena Chauí (2000), ao situar o liberalismo em alguns países, afirma que o mesmo se consolidou em 1668

na Inglaterra, com a Revolução Gloriosa e no restante da Europa só após a Revolução Francesa, em 1789. Já nos Estados Unidos, foi com a luta pela Independência, em 1776.

Como se observa, a contra-ofensiva liberal do pós-guerra é, na verdade, a retomada de um espaço político mundial que já lhe pertencera e do qual começa a ser desalojado nos anos 20 e 30 do século passado. Nesse período, o Estado Liberal se viu premido por circunstâncias adversas, tendo, por um lado, que enfrentar a crise econômica mundial iniciada com a Grande Depressão Americana, e, por outro, a ameaça ao capitalismo representada pela URSS e o ascenso do nazi-fascismo na Europa.

Dessarte, embora já presente na Europa desde fins do século XVIII, a hegemonia liberal se realiza plenamente no século XIX, sob a égide do *laissez-faire*, encompridando-se até fins da década de 30 do século XX. Referindo-se ao período que se inicia em 1929, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, Fonseca (2001, p. 58), afirma:

A partir desse momento, a depressão econômica mundial em proporções inéditas faz com que o liberalismo decline profundamente, chegando à sua quase supressão em razão da completa disfuncionalidade da economia capitalista e do surgimento de alternativas tanto ao capitalismo (caso do socialismo russo, a partir de 1917) como ao liberalismo (ascensão dos regimes antiluministas, antiliberais e antiindividualistas encarnados no fascismo e no nazismo nos anos 20 e 30)

O advento da Segunda Guerra Mundial agrava sobremaneira esse quadro de instabilidade, levando o modelo liberal à completa exaustão. Sem respostas para os problemas sociais e econômicos da época, acaba sendo substituído pelo modelo social-democrata que trouxe consigo o “Welfare State”². Carlos Nelson Coutinho (2008), ainda recorda que:

o *Welfare* surgiu num momento em que a classe trabalhadora, através de suas organizações (sindicais, políticas), obtivera uma forte incidência na composição da correlação de forças entre o trabalho e o capital. Nem se deve esquecer que a revolução passiva welfariana é também uma resposta ao grande desafio ao capital representado não só pela Revolução de Outubro, mas também pela presença da União Soviética, que emergia da Segunda Guerra com um enorme prestígio junto às massas trabalhadoras de todo o mundo (Coutinho, 2008)

Examinemos agora a ressurgência do ideário liberal, que revestido desde o pós-guerra, intitulou-se *neoliberal* diante da derrocada do chamado socialismo real e o esgotamento da alternativa Social-Democrata do Estado Intervencionista, o *Welfare State*.

Começo pela elucidativa afirmação de Roberto Romano (1999): “Um engano trazido pelo item “neo”, apostado ao liberalismo, é o de fazer o espírito olvidar o significado mais duro do próprio liberalismo” (Romano, 1999). De sorte que, se tomarmos os fundamentos do neoliberalismo, não haveremos de encontrar neles algo novo que os difira do liberalismo clássico, como bem diz Carvalho Franco (1993):

Não há como tornar o chamado ‘neoliberalismo’ distinto e menos agressivo que a doutrina clássica: os princípios que sustentam o seu desenvolvimento são os mesmos: propriedade seletiva, mercado soberano, liberdade como prerrogativa de alguns, diferenças, cada vez maiores, atribuídas aos que sucumbem nos processos competitivos (Carvalho Franco, 1993)

Com ou sem “neo”, o liberalismo sempre se apresentou historicamente como uma força dinâmica, nunca como força dedicada à manutenção dos equilíbrios existentes. Carlos Nelson Coutinho (2008), retomando uma famosa passagem de Marx e Engels no Manifesto Comunista, assinala que:

a época burguesa, com o cortejo de crenças e idéias liberais que a acompanham, distingue-se de todas as anteriores por imprimir “uma revolução contínua na produção, uma incessante comoção de todas as condições sociais, um movimento e uma insegurança constantes (Coutinho, 2008)

Assim, nas palavras de Romano (1999), “quando nos referimos ao neoliberalismo, esquecendo o seu vínculo com o próprio liberalismo, perdemos uma continuidade histórica”. Esta visão do todo propugnada pelo autor, cremos, é de vital importância para a compreensão da proposta liberal em toda a sua amplitude, assim como da abrangência que ela encerra.

Em resumo, talvez se possa dizer tal qual Carlos Estevan Martins (2003), que, para os antiliberais, seria muito mais fácil e extremamente mais desafiante deixar de lado as tergiversações e voltar a chamar os liberais simplesmente de

liberais, sem sequer o inútil subterfúgio do “neo” à frente do nome que há tanto tempo os designa objetiva, honesta e corretamente. (Martins,2003).

Cabe ainda uma ressalva quanto à afirmação de que o livro “O Caminho da Servidão” de Friederich Hayek é “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (Anderson, 1995, p. 9). Na verdade o que Hayek faz nesta obra, sem dúvidas, com muita veemência, é resgatar o sentido histórico do liberalismo clássico inglês do século XIX. Nesse sentido, tentar pespegar um rótulo de neoliberal nele, é, antes de tudo, olvidar, ou mesmo desconhecer, suas próprias palavras. Tomemo-las no prefácio da edição norte-americana de 1975: “Uso a todo o momento a palavra ‘liberal’ em seu sentido originário, do século XIX, que é ainda comumente empregado na Inglaterra”(Hayek, 1975).

O Caminho da Servidão, talvez o mais famoso e difundido livro desse pensador austríaco, foi escrito em Londres durante os bombardeios alemães da Segunda Guerra Mundial e publicado em 1944 -, quando o conflito caminhava para o seu final. Hayek elaborou esta obra tendo presente a realidade dos problemas do socialismo que havia observado na Alemanha Nazista e na Grã-Bretanha. Diz ele no livro em questão: "O marxismo levou ao fascismo e ao nacional-socialismo, porque, em todos os seus fundamentos essenciais, marxismo é fascismo e nacional-socialismo"(Hayek, 1990, p. 38).

Assim como o nazismo, afirma Hayek, o socialismo leva o homem a se tornar escravizado pelo Estado. E é isso, segundo ele, que o faz responsável pela criação do totalitarismo:

Era, com efeito, a predominância das idéias socialistas e não o prussianismo que a Alemanha tinha em comum com a Itália e a Rússia, e foi das massas e não das classes imbuídas da tradição prussiana, e auxiliado pelas massas, que surgiu o nacional-socialismo (Hayek, 1990, p. 28)

Hayek, no livro citado, retoma o pensamento de De Tocqueville, um dos mais destacados ideólogos da escola liberal clássica, quando refere-se à democracia, entendida por ele como liberdade individual que se opõe ao socialismo num conflito inconciliável: "A democracia aumenta a esfera da

liberdade individual - dizia ele (Tocqueville) em 1848, - o socialismo restringe-a". Citando ainda uma vez De Tocqueville, observa: "Enquanto a democracia procura a igualdade na liberdade, o socialismo procura a igualdade no constrangimento e na servidão". (Hayek 1990, p.)

Trata-se, como vimos, de um livro político em que o autor tomando a ideologia liberal clássica polemiza com os **socialistas**. Este é o sobranceiro motivo que o levou a dedicar a edição inglesa aos "**socialistas de todos os partidos**". Não por outras razões, também, o autor preocupado com interpretações que pudessem conduzir à errônea conclusão de que o livro pudesse ser uma reação teórica e política contra os partidários do emergente Welfare State, ressalta no prefácio da edição inglesa de 1976:

A mais importante ressalva que tenho a acrescentar deve-se à circunstância de que, nesse meio tempo, a terminologia se modificou e, por essa razão, o que digo no livro pode dar margem a falsas interpretações. Quando o escrevi, socialismo significava, inequivocamente, a **estatização dos meios de produção e o planejamento econômico central** que ela tornava possível e necessário [...] socialismo passou a significar sobretudo a redistribuição extensiva da renda por meio da tributação e das instituições do Estado previdenciário (welfare state). (grifo nosso) (Hayek, 1976)

Quanto a afirmação de Perry Anderson de que o livro *O Caminho da Servidão* é "um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciados como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política..." (Anderson, apud Sader e Gentili, 1995, p. 13), estamos concordes. Mas esse fato, nada mais é do que a defesa que faz o autor dos primados do liberalismo clássico.

O mais destacado representante do Estado do Bem-Estar, John Maynard Keynes, que em 1978 refere-se ao *laisser-faire*, pedra angular do liberalismo, como "um método para elevar ao topo os negociantes melhor sucedidos, mediante uma luta cruel pela sobrevivência, que seleciona os mais eficientes. Não se leva em conta o custo da luta, mas apenas os lucros de resultado final, que se supõe serem permanentes" (Keynes, 1978, p. 116), diz em 1944, ano de lançamento de "O Caminho da Servidão":

Todos nós temos razões de sobra para sermos gratos a você, por exprimir tão bem tudo aquilo que precisava ser dito... Estou moral e filosoficamente falando, virtualmente de acordo com o conteúdo integral desta obra; não só de acordo, como de profundo e comovido acordo. No entanto, para termos mais liberdade precisamos de mais intervenção do Estado, ao invés de menos (,Kaynes, apud Hoover 2008, p.152)

Como notamos, Keynes, com quem Hayek debateu por quase duas décadas, fez do livro uma interpretação correta: Um libelo contra a doutrina socialista. Coisa que ele, partidário e partícipe do campo capitalista só poderia estar mesmo “de profundo e comovido acordo”. Porém, tratando-se uma obra que se contrapõe a fundamentos caros para a escola liberal clássica, como a negação do princípio de que “O Estado deve existir somente para manter a ordem”, enunciado por Adam Smith em 1776 no memorável “A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas”(Smith, 1976, p. 23), o leva a fazer a ressalva que encerra seu comentário sobre *O Caminho da Servidão*.

Posto isto, retomemos agora a nossa questão precípua, pois nos resta ainda compreender em que fonte beberam aqueles que empreenderam a tarefa de alinhar, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escolarização brasileira com o atendimento das demandas do mercado de trabalho num momento de rápidas mudanças no setor produtivo cadenciado pela competitividade global.

Já foi dito, que os PCNs não podem ser compreendidos senão inclusos no contexto das discussões internacionais que assinalaram a necessidade e a urgência das reformas educativas liberais no mundo. Também foi demonstrado, que o conjunto de princípios norteadores da reforma curricular brasileira pautou-se na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, cujas diretrizes foram traduzidas no nosso Plano Decenal de Educação, em 1993, e posteriormente, reafirmadas na Declaração de Nova Delhi.

É nesta conjuntura que o MEC empreende a reformulação curricular brasileira, cuja preocupação maior consistia na preparação do alunato para enfrentar os desafios de uma ”era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho”, para usarmos as palavras do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza (Brasil, 1998).

Para tanto, buscou orientar-se pelos princípios basilares da reforma da educação espanhola, que culminou com a Lei Orgânica da Ordenação Geral do Sistema Educacional – LOGSE, de 1990. De sorte que, segundo Barbosa (2002), “as concepções que orientaram a elaboração da proposta curricular brasileira podem ser facilmente identificadas no desenho curricular espanhol”. Diz ainda a autora citada:

É importante assinalar que a reforma da educação empreendida na Espanha e, em especial, a curricular, considerada o principal modelo dos PCNs, também faz parte do esforço de adaptar o sistema educacional ao “moderno sistema produtivo”. A última fase da reforma espanhola foi marcada por um modelo de “competências” para a formação profissional (Goikoetxea³ 1994) como vem ocorrendo no Brasil (Barbosa, 2002)

Dessa forma, a grande fonte inspiradora dos PCNs foi a reforma promovida na Espanha em 1990. A razão primordial para essa escolha, é, sem dúvida, o fato da reforma espanhola se adequar perfeitamente aos critérios educacionais da já citada “nova ordem mundial”. De acordo com Goikoetxea apud Barbosa (Barbosa, 2002), a Reforma Educativa no Estado Espanhol objetivou notadamente:

Adaptar o Sistema Educacional à sociedade moderna. E isto é dizer que respondia e responde à necessidade de corrigir as áreas disfuncionais do Sistema de Educação em relação às demandas sócio-político-produtivas, na crença de que a transformação da escola poderá fazer com que esta responda melhor a essas necessidades (Barbosa, 2002)

De forma correlata, a reestruturação educacional brasileira, na medida em que articulou a reforma curricular com as alterações no mundo do trabalho provocadas pela reordenação produtiva, interveio diretamente na esfera da produção do conhecimento sustentando a tese de que, como exemplifica Ramos (Op.Cit. 2003), “quanto mais escolarização, mais capacidade de produção e competitividade, agora não mais no âmbito da nação, mas da transnacionalização”.

Esta propositura reflete o documento apresentado pela UNESCO em Santiago do Chile, no ano de 2003, o qual reafirma a crença de que a expansão educacional melhorará as competências do povo para o desempenho de atividades produtivas, o que permitirá às pessoas ascenderem a trabalhos mais qualificados e melhor remunerados, encurtando assim a brecha da desigualdade (UNESCO, 2003, trad. do autor)

Porém, é bom destacar, que esta proposta educacional amiúda a dimensão cultural da educação. Conforme Gramsci, in Paolo Nosella (1992), a cultura deve proporcionar ao homem o conhecimento e a compreensão de seu valor histórico, de sua própria função na vida e de seus direitos e deveres. Isso só é possível pela reflexão crítica e inteligente de toda uma classe. A escola não pode fugir dessa responsabilidade perante a adversidade cultural.

Como ensina Santomé (1997): “Toda proposta curricular implica fazer opções entre as distintas parcelas da realidade”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais voltaram-se para o resgate dos compromissos firmados pelo governo brasileiro com os promotores mundiais de um discurso educacional alicerçado numa leitura liberal de mundo que se tornou hegemônica nos anos 90.

Isto porque, retomando Santomé (1997), veremos que “questões **curriculares**, conseqüentemente, devem ser consideradas como mais uma dimensão de um projeto de maior envergadura, como é a *política cultural* de cada sociedade”. (grifo do autor). O campo do currículo é, dessa forma, um espaço de luta, permeado por constantes negociações e mudanças, que ao fim e ao cabo espelham interesses políticos antagônicos, relacionados às dinâmicas das classes e setores sociais envolvidos.

Cumpre-nos finalmente observar, que a nossa atenção se deteve no processo de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na elaboração de um discurso curricular prenhe de preceitos gerados nas práticas empresariais, que prioritariamente objetiva a inserção social no mundo do trabalho. Esse objetivo, a nosso ver, empobrece e limita a dimensão cultural da educação.

2º Capítulo

O Construtivismo e os Temas Transversais

É notória, nas últimas décadas, a influência do construtivismo, ou mais precisamente, do construtivismo pedagógico, na educação brasileira. Este dado, já suficientemente divulgado, pode ser comprovado nas palavras de autores como Massabni (2007, p.104), para quem “o construtivismo se tornou um referencial teórico presente e fundamental para se compreender o ensino no Brasil atualmente”, ou Rossler (2000, p. 9), que afirma: “acreditamos que o construtivismo gerou sim um forte impacto na nossa educação e isto por conta de várias razões, justificando-se a necessidade de estudos e pesquisas que procurem compreender tais motivos”.

Feita a necessária ressalva, convém esclarecer que nosso objetivo ao abordarmos a questão, não é fazer uma análise profunda e sistematizada sobre o construtivismo, a despeito da sua importância, mas antes, compreender como esse referencial teórico presta-se à elaboração de uma determinada proposta curricular, que ao fim e ao cabo, é o objeto de nossa investigação.

O construtivismo não é um método de ensino. Construtivismo, como já foi dito, é uma teoria a respeito do aprendizado, um referencial teórico de origem Psicológica e Epistemológica que parte da premissa do sujeito como construtor de seus próprios conhecimentos. Sendo assim, os pressupostos construtivistas de Piaget, referência básica quando se fala em construtivismo, estão na área da Psicologia e Epistemologia e não dizem respeito diretamente à prática educacional.

A expressão “construtivismo”, usada inicialmente por Piaget (4), tornou-se conhecida através do trabalho de pesquisa desenvolvido por uma aluna sua e colaboradora, Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita, mais propriamente, o processo mental pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever. Ferreiro e Teberosky (5) estudaram e utilizaram os pressupostos de Piaget para elaborar a psicogênese da escrita, que é considerada a teoria construtivista do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Para o educador gaúcho Fernando Becker (1993), um cultor do assunto, o construtivismo significa:

a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1993, p. 90)

Diz ainda Becker (1993, p. 9): “O conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. ‘O conhecimento é uma **construção**.’”(grifo do autor). Sob esse prisma, o indivíduo é um ser ativo, sujeito de seu processo de aprendizagem, como afirma Ferreiro apud Rosa (2002):

Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca e não um sujeito que espera que alguém que possui o conhecimento, o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói sua própria categoria de pensamento ao mesmo tempo em que seu mundo. (Ferreiro apud Rosa, 2002, p. 12).

Por seu turno, Rossler (2000), ao analisar como se define o construtivismo, afirma:

O construtivismo pode ser definido como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno da qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista, como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos (Rossler, 2000, p. 7)

Portanto, o construtivismo parte dessa idéia: nada está pronto e acabado. O conhecimento, por conseguinte, não é algo terminado, devendo ser constituído por meio do papel ativo da criança no processo de aprendizagem. Referindo-se ao

conhecimento sob a ótica construtivista, Fernando Becker (1993, p. 88) adverte que o mesmo “se constitui por interação com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais [...] por força de sua ação e não por qualquer outra dotação prévia ...”

Essa noção de construção do conhecimento pela criança pode ser vista com clareza na obra de Piaget (apud Macedo, 1994, p.64): “A perspectiva construtiva da criança é a da criação, não é a da transmissão, nem a da revelação. Algo não está dado: terá que ser construído”. De acordo com esta perspectiva, podemos afirmar que o aspecto mais marcante do Construtivismo Pedagógico é a valorização da ação do aluno como construtor de seu conhecimento.

Sole e Coll (1998), referindo-se ao processo de ensino e aprendizagem através de uma abordagem construtivista, afirmam:

a concepção construtivista assume todo um conjunto de postulados em torno da consideração do ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões. É uma ajuda porque é o aluno que realiza a construção; mas é imprescindível, porque essa ajuda, que varia em qualidade e quantidade, que é continuada e transitória e que se traduz em coisas muito diversas... (Solé e Cool, 1998, p.22/23)

Neste ponto, julgamos necessário definir com maior clareza o termo *conhecimento*, ou mais precisamente, compreender como a teoria construtivista se apropria e faz uso desse termo.

De uma ou doutra forma, o verdadeiro escopo de todas as epistemologias tem sido a análise das relações entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento, de forma a compreender como se gera o conhecimento através dessa interação. Armella e Waldegg (1992), advertem que:

O conhecimento, na perspectiva construtivista, é sempre contextualizado e nunca separado do sujeito; no processo de conhecer, o sujeito vai atribuindo ao objeto uma série de significados, cuja multiplicidade determina conceitualmente o objeto. Conhecer é atuar, mas conhecer também implica compreender de tal modo que permita partilhar com outros o conhecimento e formar nesse passo uma comunidade. Nesta

interação, de natureza social, a negociação de significados joga um papel fundamental [...] Para Piaget (e, em essência, para todos os construtivistas), o sujeito abeira-se do objeto do conhecimento dotado de certas estruturas intelectuais que lhe permitem "ver" o objeto de certo modo e extrair dele determinada informação, que é assimilada por essas estruturas. (Armella e Waldegg, 1992, pp. 7-15, trad. do autor)

Depreendemos pelo exposto, que é na interação com o mundo que os rodeia, com o simbolismo humano, com as relações sociais, que os sujeitos se constituem e constroem o conhecimento por força das suas ações. O conhecimento é, assim, continuamente criado e recriado e não existe separado da consciência humana. Como bem observa Emília Ferreiro (1992), "a construção implica em reconstrução". (Ferreiro, 1992, p. 33)

Vê-se, pois, que falar sobre construtivismo não é tarefa fácil. Trata-se de um amalgamado de teorias, que mesmo com diferenças intrínsecas (reconhecidas pelos próprios construtivistas (6), trazem consigo, segundo os autores construtivistas, princípios complementares e convergentes, capazes de servir para a configuração da base do construtivismo da educação.

A esse respeito, o texto contido na contracapa do livro *Construtivismo pós-piagetiano* (Grossi e Bordin 1993), retomado à guisa de exemplo por Duarte (1998), é absolutamente esclarecedor:

Construtivismo pós-piagetiano é um novo e sólido paradigma sobre aprendizagem, o qual acrescenta aos dois pólos clássicos - o sujeito e a realidade - em torno dos quais era pensada a construção de saberes e conhecimentos, "a fascinação do estar juntos", isto é, os outros, o grupo e o social. Trata-se, portanto, da junção enriquecedora dos resultados dos estudos de Piaget, com os de Wallon, de Vygotsky, de Paulo Freire, de Sara Pain, às contribuições de Marx, Freud e da sociologia, da antropologia, da lingüísticas contemporâneas (Grossi e Bordin, apud Duarte, 1998)

A rigor, o Construtivismo não se define por uma única linha, mas por várias escolas. O que as une, como já foi dito, é a identidade que os construtivistas vêm entre essas várias teorias e a psicologia genética de Piaget. Tomando-se como suporte essa assertiva e através de um breve cotejamento baseado no pensamento de Piaget, é possível observarmos como se elabora o discurso que diz respeito à junção de premissas de várias teorias para a constituição do

construtivismo. Começamos por Fernando Becker (2003), que trata do grau de concordância entre Piaget e Marx. O autor, para este intento, retoma as seguintes afirmações de Lucien Goldmann (1984):

A identidade das duas concepções [d'0 *capital*, de Marx, e da psicologia genética, de Piaget] salta à vista. O papel da 'natureza', da 'matéria', do objeto, é idêntico na psicologia de Piaget e no materialismo histórico [...] Piaget não é por certo marxista e a confirmação ou infirmação do pensamento de Marx é a última das suas preocupações [...] Mas, quer o queira quer não (mais exatamente, sem que o queira), a síntese realizada por Piaget coloca-o na linha dos grandes pensadores dialéticos, Kant, Hegel e Marx... Para Piaget (como para Marx), não existe pensamento que não esteja ligado à ação; o mundo teórico no seu conjunto é uma tomada de consciência das condições da ação real ou virtual" (Goldmann, 1984, pp.46/54).

Oliveira (1993), por sua vez, vê a proximidade entre as teorias de Piaget e Vigotski, através de outro enfoque, o interacionismo, conceito que, segundo a autora, é partilhado por ambos.

Embora haja uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vygotsky - o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e portanto sujeito às especificidades do seu contexto cultural - há diversos aspectos a respeito dos quais o pensamento desses dois autores é bastante semelhante. (...) Tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente. (Oliveira, 1993, pp.103/104)

Um estudioso da teoria freireana, Moacir Gadotti (2003), afirma ser possível "evidenciar a semelhança de pontos de vista de Paulo Freire e Lev Vygotsky (1896-1934), o pedagogo russo e o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980)" (Gadotti, 2003). O autor começa pela afirmação de que embora os dois primeiros pensadores tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes:

a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. Enquanto Vygotsky enfoca a dinâmica psicológica, Freire se

concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem (Gadotti, 2003)

Tomando o pensamento de Paulo Freire, no qual a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis, como pode ser constatado pela sua ontológica frase, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68); Gadotti acrescenta:

Piaget sustenta que aprendemos somente quando queremos e somente quanto o que aprendemos é significativo para nós mesmos. Paulo Freire estava de acordo com essa tese de Piaget e insistia: necessitamos desenvolver a "curiosidade" do aprendiz para poder desenvolver o ato de aprendizagem. Quando separamos a produção do conhecimento do descobrimento do conhecimento que já existe, as escolas podem ser facilmente transformadas em lojas de venda de conhecimento (Gadotti, 2003)

Esta similaridade entre as obras de Piaget e Freire, também é defendida pela professora Alexandra Lilavati Pereira Okada, para quem o processo de mediação pedagógica nesses dois pensadores ocorre de forma idêntica, como pode ser visto no trecho a seguir:

O homem só compreende bem aquilo que faz, e só faz bem o que compreende: **fazer e compreender (Piaget) equivale agir e refletir (Freire)** desde que dialeticamente entendidos; tomada de consciência (Piaget) e processo de conscientização (Freire) são processos parecidos, talvez quase idênticos como função da ação do próprio homem e não de um ensino unidirecional ou de uma repetitiva doutrinação (Okada, 2003, p. 2)(grifo da autora)

Como pôde ser visto através de uma ótica construtivista, essa junção de pensamentos, envolvendo Piaget, Marx, Vigotski, Paulo Freire, não só é possível, quanto enriquecedora para a pedagogia contemporânea. Poderíamos nos alongar através de citações e análises que nos dariam conta de aproximações e entrelaçamento de outras teorias envolvendo autores como o russo Alexander Luria, o francês Henri Wallon ou o austríaco Sigmund Freud; mas, acreditamos, os exemplos supracitados são suficientes para entendermos como se fundamenta (através da confluência de pensamentos de autores diversos) a teoria construtivista.

O construtivismo pedagógico

No decurso das mudanças ocorridas na educação brasileira, verifica-se a inserção das idéias construtivistas desde a década de 1970. De acordo com Chakur (1995), no corpo da Lei 5.692, conhecida como LDB de 71, este fato já pode ser claramente observado, à medida que a referida lei “propôs às escolas o respeito às “fases de desenvolvimento do aluno’, o que remete aos estádios de desenvolvimento infantil identificados por Piaget” (Chakur, 1995, p. 37).

A articulação entre o construtivismo e a política educacional pode ser caracterizada desde a última década do século passado como um processo de reforma educacional em curso em diversos países do mundo, incluindo o Brasil. Dessa forma, as orientações construtivistas vieram no bojo de um pacote de reformas educacionais, do qual faz parte a política da Progressão Continuada, dos Ciclos e os PCNs.

Como ensina Duarte (2001):

o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (Duarte, 2001, p, 30)

No entanto, cabe lembrar que mesmo tendo sido conhecido entre os educadores por meio das implicações educacionais de suas idéias, como lembra oportunamente Vasconcelos (1996, p. 3), “Piaget não era pesquisador da área de educação e desenvolveu suas pesquisas em Psicologia e Epistemologia Genética”. Este fato se evidencia nas palavras do próprio pensador suíço: “[...] é sobre o aspecto espontâneo da inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei, porque sou psicólogo e não educador [...]” (Piaget, 1978, p.212). Ademais, como lembra com muita propriedade Fernando Becker (1993, p.8), “Não se pode esquecer que, em Piaget, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência”.

De acordo com Massabni (2007):

As tentativas de “aplicar Piaget” à sala de aula se iniciaram por volta de 1950 com Aebli (1978) em seu livro *Didática Psicológica* e tomaram força a partir da década de 1960, sendo fundamento teórico da implantação de algumas escolas como “A chave do tamanho” e a “Escola da Vila”, no Brasil. (Massabni, 2007, p.104)

Malgrado época ou momento precisos do surgimento do ideário construtivista no Brasil mude de autor para autor, há concordância em que o substantivo construtivista e o adjetivo construtivista começam a ser utilizados a partir dos anos 80, conforme nos relata Martha Vieira (1995), na sua Dissertação de Mestrado intitulada *Construtivismo: a prática de uma metáfora - forma/conteúdo do construtivismo em Nova Escola*, trabalho no qual a autora analisa o processo de produção do discurso construtivista veiculado pela revista Nova Escola, desde março de 1986, ou seja, desde o seu lançamento, até a primeira edição do ano de 1995.

A produção do discurso construtivista aparece de forma clara nos seguintes trechos da Revista Nova Escola destacados pela autora: “Se ele oferecer o contato com a leitura e a escrita, a criança vai desenvolver espontaneamente o seu processo” (NE nº28 p.35, 1989 apud Vieira, 1995); “Não forçamos nada, o crescimento depende exclusivamente do aluno e o objetivo do professor é coordenar, sem qualquer espécie de participação impositiva. Priorizamos a autonomia do indivíduo” (NE nº45 p.34 apud Vieira 1995).

Nesta mesma vertente, Revah (2008, p. 190) é ainda mais enfático: “Apresentado como o “exemplo mais notório” da presença das idéias de Piaget no “meio educacional”, o construtivismo é temporalmente situado na década de 1980, como um fato próprio do nosso tempo, um fato contemporâneo”. Vasconcelos (op. cit., p.1), por sua vez, acrescenta que “a partir dos anos oitenta, o construtivismo, baseado principalmente nas idéias de Piaget e Emilia Ferreiro, se expandiu pelo país, de tal maneira que muitos professores, ao denominá-lo, referem-se à “febre construtivista””.

A experiência da Escola da Vila, fundada em 1979 em São Paulo e uma referência obrigatória quando abordamos o surgimento de “escolas construtivistas” no Brasil, se presta adequadamente a exemplificar este movimento educacional,

além de contribuir para a compreensão do processo de expansão do ideário construtivista na educação brasileira (7). Essa referência torna-se ainda mais importante, em razão de que a trajetória da Escola da Vila, segundo Revah (op.cit. p. 198) “está diretamente vinculada à emergência do discurso pedagógico construtivista e ao concomitante (re)ordenamento dos discursos educacionais precedentes, pelo menos numa das suas vertentes”.

A Escola da Vila desempenha ainda outro papel relevante na propagação da proposta pedagógica construtivista, na medida em que exerce um importante papel na formação de centenas de professores da rede pública e privada através do seu Centro de Estudos, tornando-se uma espécie de paradigma de escola construtivista bem-sucedida.

Por estes fatos, torna-se importante observar com atenção como a coordenadora pedagógica e uma das fundadoras, professora Zélia Cavalcante, referi-se ao desenvolvimento do projeto pedagógico da Escola da Vila:

Foram fundamentais, para o desenvolvimento dessa nova postura didática, a leitura do trabalho de Emilia Ferreiro, "A Psicogênese da Língua Escrita", os grupos de estudos que se seguiram em torno desse trabalho e, posteriormente, muitos outros autores. As supervisões do trabalho feito nas salas de aula, realizadas, inicialmente, por Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky (professoras e pesquisadoras do Departamento de Psicologia Evolutiva da Universidade de Barcelona), e depois por outros profissionais, sempre dentro de uma visão construtivista, também foram essenciais (Cavalcante 2000, Cadernos da Escola da Vila, vol. 4)

Dessa maneira, a partir dos anos de 1980, a psicologia genética é divulgada no Brasil pelos estudos piagetianos e logo se torna objeto de fundamentação teórica de práticas educacionais. Na segunda metade da década de 1990, o Ministério de Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Fundamental, apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja palavra de ordem é “construir conhecimentos”. Lê-se, logo nas primeiras páginas do documento: “Dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificar o mundo, isto é, de construir explicações norteadas pelo conhecimento científico.” (BRASIL, 2000, p. 33)

A presença dessa linguagem, própria da arquitetura conceitual do construtivismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, atesta a consolidação oficial da teoria no sistema educacional brasileiro.

Como destaca Revah (2005):

Nessas propostas curriculares, com as quais o governo federal buscou reorientar o ensino em todas as escolas do país, encontra-se o bê-á-bá construtivista na versão que nesse período tornou-se hegemônica, com seus termos característicos: conhecimentos prévios, aprendizagem significativa, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais etc. (Revah 2005 p. 163)

O mesmo tratamento é dado à questão por Azanha (2001, p.27), ao afirmar peremptoriamente: “Os autores do texto introdutório dos PCN assumiram um claro compromisso com a concepção construtivista de aprendizagem e ensino”. Entretanto, mais do que nomear autores e/ou lançar mão de citações que atestem a influência direta do construtivismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tal fato se evidencia de forma clara no corpo do próprio texto:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da **participação construtiva do aluno** e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo [...] O que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito do conhecimento [...] A configuração do marco explicativo **construtivista** para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. (Brasil/SEF, 1998, PP. 30-39) (grifos nossos)

Caracterizado como “construtivismo pedagógico”, esta vertente surge inicialmente ligada ao campo da alfabetização em um período em que a pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita é intensa e amplamente divulgada e discutida nos meios educacionais, na segunda metade da década de 1980. Assim, Ferreiro e Teberosky podem ser, conforme Vasconcelos (1996), consideradas precursoras do construtivismo no Brasil.

A não ser pelo fato do ideário difundido pela reforma educacional dos anos de 1990 não terem os seus fundamentos exclusivamente baseados em Piaget,

talvez fosse desnecessário repisar conhecidas afirmações. Porém, é importante reafirmar: este arcabouço teórico conhecido como construtivismo pedagógico, presente na educação brasileira até hoje, é verdadeiramente um amalgama teórico (na ausência de melhor definição conceitual), emanado de um conjunto de teorias que se debruçam sobre o estudo da aquisição de conhecimento.

O construtivismo pedagógico, desta forma, é uma derivação em que autores interpretam diferentes teorias sobre a aquisição/elaboração de conhecimentos (não só a de Piaget) e buscam, a partir delas, orientar a prática educacional. Becker (1993) diz o seguinte:

Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ("acervo cultural da Humanidade") (Becker, 1993 p.3)

Diante de tal conformação, Massabni (2007 op. cit. p. 114), adverte:

Os fundamentos teóricos do Construtivismo pedagógicos são diversificados e confusos, justamente porque partem de uma mistura de teorias: as de Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel, Gardner, Glasersfeld (especialmente nos estudos em Ensino de Ciências) entre outros, dependendo do autor ou publicação consultada. Por exemplo, os PCN de Ciências Naturais (Brasil, 2000), citam Piaget, Vigostki e, da área de Ensino de Ciências, Osborn. **Os textos de César Coll e colaboradores (2000) reúnem as teorias de Piaget, Vigostki, Ausubel e Bruer, a fim elaborar uma "concepção construtivista do ensino e da aprendizagem".** (grifo nosso)

Ressaltar esta "concepção construtivista do ensino e da aprendizagem", extraída dos textos de Cesar Coll e colaboradores a qual se refere a citação acima, é importante não só para compreendermos mais detalhadamente como foi construída e em que referências se assenta esta proposta pedagógica, mas em

razão de ser esse o desenho construtivista que presidiu a já citada reforma curricular brasileira.

Diante do exposto, cabe perguntar se estas teorias são, de fato, complementares ou divergentes, para que a reunião delas se justifique. Mais: se é possível haver tamanho grau de concordância entre estas idéias para que se possa extrair daí um referencial pedagógico uniforme?

Tomemos a respeito, as observações de Duarte (2001):

de acordo com o estilo de César Coll, os PCN adotam como referencial Teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, como Piaget, Vigotski, Ausubel, e outras, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma seduzir educadores defensores das mais diversas idéias (Duarte, 2001, p.58)

Por sua vez, Zélia Cavalcanti (2002), referindo-se ao trabalho de Cesar Coll, diz que "seu maior mérito é o de reunir de forma harmônica idéias consagradas de grandes teóricos". Esta afirmação se refere diretamente à própria concepção construtivista de Cesar Coll (Coll, 1991, p. 155), na medida em que o autor propõe a superação tanto do "eclétismo fácil, justificador de práticas pedagógicas contraditórias, quanto do purismo excessivo que, ao concentrar-se em uma única teoria psicológica, correria o risco de ignorar aportes substanciais e pertinentes da investigação psicoeducativa contemporânea".

Como podemos constatar, o construtivismo pedagógico é capaz de reunir adeptos, como Fernando Becker, para quem "o construtivismo na educação poderá ser a forma teórica que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional (...)" (1993 p. 89), quanto críticos como Derval e Kohen (2003) apud Massabni (2008, op. cit.), que dizem:

o "construtivismo educativo", conforme denominam, faz confusão dos pontos de vista de Piaget e Vigotski, opondo o social e o individual e se constituindo em uma colcha de retalhos ... As divergências entre Piaget e Vigotski fundamentam-se na própria origem das investigações teóricas, já que Piaget parte do estruturalismo genético e da biologia e Vygostky, do marxismo e, no âmbito pedagógico, essa discussão se reduziu a Piaget-individual e Vigotski- social (Massabini, 2008)

Há ainda uma outra crítica relevante, feita reiteradamente ao texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que diz respeito à opção pelo construtivismo como único referencial teórico. Azanha (2001), referindo-se a esta hegemonia construtivista no documento em questão adverte:

A preocupação de elaborar um texto destinado a amplas discussões pelo magistério acabou conduzindo a afirmações simplificadas cujo significado é de difícil apreensão principalmente para o não especialista [...] O texto introdutório dos PCN, apesar de em muitas passagens fazer referência à necessidade de discussões e ao caráter não impositivo da proposta curricular, de fato não oferece concepções alternativas para a discussão, e até as deprecia, mas expõe e privilegia **uma** concepção. Na parte intitulada fundamentos psicológicos, há a clara e sumária adesão a **uma** concepção de aprendizagem e de ensino, a **uma** concepção de conhecimento, e o seu encaminhamento de uma maneira impositiva (...) (Azanha, 2001, p. 27/29) (grifos do autor)

Portanto, fica evidente que esta concepção pedagógica (única, como ficou demonstrado), é o alicerce teórico da proposta de reforma curricular brasileira dos anos de 1990. Porém, segundo vários autores, a incontestável prevalência desse viés psicologizante, responsável pela impressão nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos postulados construtivistas, por seu caráter discricionário, inibe as perspectivas históricas, antropológicas, sociológicas e políticas, que não estão bem fundamentadas no texto, ou seja, tiveram um papel secundário, sendo utilizadas de forma segmentada e, por vezes, inadequada. (ANPED, 1996; FACED/UFRGS, 1996).

Construtivismo, fundamentação teórica dos PCNs

Foi dito anteriormente, que a grande fonte inspiradora dos PCNs foi a reforma promovida na Espanha em 1990. Ora, César Coll foi um destacado assessor da Direção Geral da Renovação Pedagógica da Espanha, e, como tal, considerado um dos pais da reforma educativa espanhola. Esta experiência ele trouxe para o Brasil na qualidade de assessor técnico contratado pelo Ministério de Educação e do Desporto, durante a época em que participou do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em uma esclarecedora entrevista sobre a Reforma Curricular Brasileira (8), Cesar Coll afirma que a sua colaboração consistiu basicamente em assessorar

naquilo que “diz respeito à definição dos objetivos dos diversos conteúdos, à maneira de formulá-los, aos blocos de conteúdos, aos tipos de conteúdos procedimentais etc., e no que diz respeito à *fundamentação psico-pedagógica*”. (grifo nosso). Mas, ao ser perguntado a respeito da similaridade entre as reformas curriculares brasileira e espanhola, Cesar Coll, após ressaltar o fato de se tratar de realidades diferentes e objetivos diferentes, afirma:

podem ter elementos comuns como têm os PCNs do Brasil e o currículo espanhol, como podem ter com outras muitas propostas curriculares do resto do mundo, na medida em que compartilham princípios psico-pedagógicos, algumas opções curriculares do construtivismo e a opção por um currículo aberto e pela importância de elaborar projetos educativos nas instituições, pela consideração de diversos tipos de conteúdo, pela ênfase na autonomia dos centros para empreender adaptações que permitam atender à diversidade de interesses... **Mas todos estes são princípios que estão presentes não só nos PCNs e no currículo espanhol, mas na maioria dos países que modernizaram recentemente seus currículos.** (Coll, 1999) (grifo nosso)

Aqui, novamente pode ser observado aquilo que já foi ressaltado anteriormente nas palavras de Duarte (2001, op. cit.), ou seja, o construtivismo pedagógico faz parte de um fenômeno educacional que está incluso no contexto mundial das últimas duas décadas. Apesar da afirmação do seu caráter não impositivo, asserção esta referendada pelas palavras do próprio Cesar Coll (1999, op.cit.) para quem “os PCNs não são um currículo prescritivo oficial, são, antes, um referencial de currículo” (9), o documento ministerial, entretanto, enfrenta opiniões contrárias de outros autores.

Observemos o que diz a respeito Azanha (2001):

Apesar de fora da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como pressuposto a adoção de um único referencial teórico, o construtivismo, com prevalência da Psicologia Genética, afronta o princípio do "pluralismo de idéias e concepções pedagógicas [...] estabelecido na C.F/88 (Art.206, III). (Azanha,2001, 27/29)

No entanto, é a forma como o construtivismo desloca o enfoque do “como se ensina” para o “como se aprende”, colocando desta maneira o aluno no centro

do processo de aprendizagem, que, sem dúvidas, desperta grande polêmica no seio da comunidade educacional.

Começando por identificar as quatro importantes tendências que perpassam a tradição pedagógica brasileira, a saber: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas, o texto introdutório dos PCNs demarca o espaço construtivista no debate.

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização (Brasil, PCN, 1998, p.39)

Herdeiros do movimento escolanovista, esse legado fica claramente demonstrado quando é afirmado nos PCNs que “A ‘pedagogia renovada’ é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa.” (Brasil, PCNs, intrd. p. 30). Ora, é justamente da Escola Nova que advém a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, como pode ser comprovado em Cavalcante (1997), ao se referir ao primeiro momento do construtivismo no Brasil.

Em relação ao primeiro (1980-1984), destaca-se a herança das idéias divulgadas pela proposta da Escola Nova, que “coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem” e o fato de a escola seguir a orientação da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que “explica os mecanismos de construção de conhecimento”, sendo ademais reconhecida “a importância da visão educacional de Paulo Freire para a organização das situações de aprendizagem” (Cavalcanti, 1997, p.28).

Este fato ainda pode ser visto na sua inteireza no texto de introdução dos PCNs:

O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem [...] A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das

capacidades necessárias à formação do indivíduo.(Brasil, PCN, Introdução, p. 32, 2000)

Esta perspectiva construtivista na educação, como já foi aludido, é alvo de críticas severas por parte de vários autores em razão de acreditarem que nela está embutida uma forma de secundarização da função do professor, como pode ser visto em Duarte (2001):

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (Duarte, 2001)

Duarte (2001, op.cit.) vai além, e, retomando o discurso de Saviani, relembra que "Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado." (Saviani,1995, p. 23). Diz ainda: “A Escola Nova não foi capaz de captar esse núcleo, isto é, não foi capaz de captar o que historicamente constituiu-se como a função clássica do trabalho educativo” (Duarte, 2001).

Mas, se as críticas aos fundamentos do construtivismo são importantes para a compreensão dessa teoria, por outro lado, é necessário ficarmos atentos para separar o joio do trigo. O construtivismo, entre outras razões, pela abrangência que alcança na área educacional, está a mercê de apropriações aligeiradas e despidas de maior critério; verdadeiros *slogans* que distorcem o pensamento construtivista do tipo: *o aluno constrói sozinho o seu próprio conhecimento, ele é um ser ativo*; ou mesmo; *o professor é o facilitador, mediador, não deve dar nada pronto*.

Vejamos, para melhor compreensão, como essas questões são colocadas por Cesar Coll (1994):

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (Coll, 1994, p. 136)

Ou mesmo Piaget (1977):

O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (...) Seria absurdo imaginar que, sem uma orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar apenas por si a elaborá-las com clareza". (Piaget, 1977, p. 18)

Em verdade, o arcabouço teórico sobre o qual se firma o construtivismo é a visão de que nem o conhecimento, nem o significado, podem ser transmitidos. Conhecimento, na ótica construtivista, significa construção pessoal do indivíduo, fato que por sua vez pressupõe a idéia de que as estruturas são novas, que nem existiam no sujeito, nem no objeto, mas que são construídas. E isto, não existe externamente para ser transmitido.

Os Temas Transversais

No transcurso do ano de 1998, ao ser divulgada a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, o MEC apresenta a proposta de transversalidade como meio de motivar o aluno e dar significado ao que é ensinado em sala de aula. Este fato, considerado por muitos a grande novidade do texto, é assim explicitado pelos seus autores: "Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de "passar de ano" (BRASIL, 1998, p 45).

Este caráter inovador e a dimensão que os Temas Transversais alcançaram dentro da proposta curricular brasileira pode ser observado nas palavras de Araújo (1999):

A equipe encarregada pelo MEC de coordenar a discussão propôs, em minha opinião, como maior inovação na estrutura curricular brasileira, a inclusão de um núcleo de conteúdos, ou temas, reunidos sob a denominação geral de "Convívio Social e Ética", em que a **ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde e a orientação sexual** devem passar a ser trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais. Com a inclusão desses temas na estrutura curricular das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, (...)

pretende-se: o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social. (Araújo, 1999, p.10) (Grifos do autor)

O lançamento do documento relativo aos temas transversais, cujo princípio basilar está pautado na formação da cidadania, se reporta ao preconizado na Constituição Federal e na LDB de 1996 no que diz respeito aos conteúdos curriculares da educação básica, mais precisamente no seu Art. 27, inciso I, no qual está contida a afirmação de que esses conteúdos devem fomentar “*a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*”. (Brasil, MEC, 1996)

Desta forma é possível notar já na apresentação dos PCNs, precisamente a partir do seu primeiro parágrafo, o cuidado com a idéia de uma educação voltada para a “*formação integral do aluno*”, que não só contemple as várias dimensões da vida social, mas que seja capaz de tomar a realidade como objeto do conhecimento.

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. (Brasil, MEC/SEF, 1998)

Esta preocupação precípua dos idealizadores do documento com um projeto educacional empenhado em desenvolver capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la, é, sem dúvidas, a justificativa maior para a inclusão dos Temas Transversais no currículo. Somente através desta proposta, segundo os autores do documento, seria possível resgatar a escola do papel de lócus alheado da sociedade. Como afirma com muita propriedade Cunha (1996):

Considerada, pelos idealizadores do documento, situada fora da sociedade, a escola passaria a ser uma espécie de lugar de aprendizado das relações sociais. Como se entrasse na sociedade após a saída do sistema escolar, o aluno seria então um agente de transformação da sociedade. (Cunha, 1996, p. 65)

Por conseguinte, o que se pode inferir diante de tais afirmações, é a presença de um discurso que traduz uma concepção da escola onipotente, capaz

de mudar os rumos da sociedade através da formação dos alunos. Mais que isso: a escola, desta forma, passaria a desempenhar a função de *locus* responsável pela transformação da sociedade. Como assevera Lucas (2000) ao tratar da inclusão dos temas transversais no currículo:

Dentro e fora da escola, os problemas ecológicos, de educação sexual, de intolerância cultural e de ética são vistos como responsáveis pelo estado de deterioração do convívio social, e podendo, de acordo com esta ótica, serem solucionados pela via da educação. Esse raciocínio põe o mundo de cabeça para baixo. O que são apenas expressões fenomênicas da desagregação social, que se aprofunda com a acumulação e concentração do capital, acaba sendo interpretado como a verdadeira questão que os homens têm que resolver e que a escola deve priorizar, sob a forma de *temas transversais*, para assim não reduzir o espaço destinado às disciplinas tradicionais, visando a transformação da sociedade. (Lucas, 2000, v1).

Este raciocínio pode ser visto na sua amplitude, através da ótica de Ulisses Ferreira de Araújo (10), conforme comprovam suas palavras na apresentação do livro de sua autoria “*Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*”

Uma das formas propostas de se influir nesse processo de transformação da sociedade, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal, na estrutura curricular das escolas, de temas como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades e a educação de sentimentos.(apud BUSQUETS, 2002, p.12)

Estas definições do papel da escola descortinam ainda outra faceta que nos leva novamente a mais uma notória expressão liberal da escola e da educação. De acordo com Dewey¹¹ (1970), a educação é que possibilitará o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, tornando-o cidadão ativo e participativo. Acredita ainda o mesmo autor, que a educação, principalmente a escolar, garantirá o equilíbrio entre os vários elementos do ambiente social e as aptidões individuais, fazendo com que a relação indivíduo/sociedade seja constituída por uma proporcionalidade tal que impossibilitará tanto ações egoístas por parte dos indivíduos quanto posições totalitárias por intermédio da sociedade (Dewey, 1970).

O educador Anísio Teixeira (1977) traça raciocínio semelhante ao afirmar que a igualdade de oportunidades concretizar-se-ia por meio da existência de uma escola igual para todos que, ao se remodelar, estaria baseada na experiência do educando e nas atividades propostas, desenvolvendo, desde cedo, a sua participação para integrar-se ativamente no ambiente social.

A partir destas idéias, é possível não só compreender como se inserem os temas transversais na educação brasileira, quanto perceber as razões que levaram o MEC a formular a proposta curricular brasileira tomando como eixo norteador dos temas transversais a construção da cidadania, definindo assim, como finalidade última, “que alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável” (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no texto introdutório aos Temas Transversais, traz ainda o seguinte:

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva [...] A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais (Brasil, MEC/SEF, 1998, pp. 23/25)

No entanto, a inclusão de questões sociais no currículo não é coisa nova. Na verdade, os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporaram essa tendência no contexto das reformas educacionais dos anos 90 analisadas anteriormente. Como nos ensina Romão (S/D):

Tudo leva a crer que tanto a denominação quanto a concepção de “transversalidade” surgiu, institucional e sistematicamente, no contexto da reforma educacional espanhola (1989), a partir de preocupações de educadores de vários países, que já vinham questionando os clássicos componentes curriculares dos diversos sistemas educacionais (Romão, s/d)

Faz-se importante notar, que os Temas Transversais incorporados na reforma educacional espanhola foram: Educação Ambiental, Educação para a

Saúde e Sexual, Educação para o Trânsito, Educação para a Paz, Educação para a Igualdade de Oportunidades, Educação do Consumidor, Educação Multicultural e Educação Moral e Cívica, esse último, escolhido como tema nuclear, ou, como entende Moreno (1997), eixo "vertebrador" de sustentação dos conteúdos escolares.

Para Yus (1998, p. 24), "a escola necessita se abrir para a vida, deixar-se penetrar por ela, empapar-se de sua realidade e fundamentar toda sua ação nessa realidade cotidiana". Essa afirmação nos remete a Moreno (1997), que salienta ser dessa forma que "o científico e o cotidiano vão se aproximando na prática escolar" (Moreno, 1997, p.14).

O conceito de transversalidade, nesse aspecto, adquire o verdadeiro sentido no projeto curricular da escola, na medida em que este conjunto de conteúdos perpassam transversalmente as disciplinas, possibilitando discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: ambiente, cultura, sexualidade, saúde. Assim, transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade), e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). (Brasil, MEC/SEF, p. 30).

Nessa vertente, Yus (1998) define os Temas Transversais como:

um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola. (YUS, 1998, p. 17)

Entretanto, não é uma única concepção que norteia a organização do trabalho didático com os temas transversais. A concepção contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a qual, neste momento, é a que nos importa, compreende os conteúdos curriculares tradicionais como eixo longitudinal/vertebrador do sistema educacional, e, em torno dessas áreas de conhecimento, devem circular, ou perpassar, transversalmente os temas, estes últimos, mais vinculados ao cotidiano da sociedade. Desta forma, de acordo com

essa concepção, como afirma Busquets (2002), se mantém as disciplinas chamadas de tradicionais ou cristalizadas do currículo, cujos conteúdos devem ser impregnados com os temas transversais.

Porém, à guisa de melhor compreensão do problema, é importante observarmos uma outra concepção de trabalho didático com temas transversais, como nos demonstra e defende Araújo (2003):

Nossa concepção de transversalidade é baseada nas proposições de Moreno, Sastre, Busquets e Leal, contidas na obra *Temas Transversais em Educação* (Ática,1997), segundo as quais só tem sentido propor a inclusão dos temas transversais na educação (ética, sexualidade, meio ambiente, sentimentos, relação capital-trabalho, consumo, dentre outros) se houver uma mudança no eixo "vertebrador", de sustentação dos conteúdos escolares [...] Assim, Moreno propõe uma mudança radical na inter-relação entre conteúdos tradicionais e temas transversais, tornando estes o eixo longitudinal, ou vertebrador, dos conteúdos escolares. De acordo com a autora, essa torção traz uma concepção totalmente diferente de ensino, que permite encarar as disciplinas atualmente obrigatórias do currículo não mais como fins em si mesmas, mas como meios para se atingir outras finalidades, mais de acordo com os interesses e necessidades da maioria da população (Araújo, 2003, p. 7)

Outro aspecto que convém ser ressaltado quando abordamos a concepção de Temas Transversais, refere-se ao arcabouço teórico que lhe dá sustentação. Como vimos anteriormente, no modelo de educação construtivista, o aluno constrói seu conhecimento, não mais como o sujeito passivo da educação; ou seja, aquele que só recebe o conhecimento. É no bojo desse modelo construtivista que surgem os temas transversais, conteúdos paralelos e programáticos que podem ser usados em qualquer momento, apoiando-se na intertextualidade para sua realização.

Margarida Victoria Gomes, no elucidativo texto *A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas*, editado pela *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, evidencia essa questão:

O conceito de transversalidade, nesse aspecto, refere-se à metodologia que organiza e promove conceitos, atitudes e procedimentos. O construtivismo e o sócio-construtivismo vêm sendo um suporte teórico-epistemológico adequado para esse desenvolvimento, já que consideram a contextualização, a problematização, a ação, a historicidade dos sujeitos e a atividade e interatividade entre eles. Assim, a escola promove a transversalidade dos temas em seu currículo por

meio de atividades diversas, vivenciadas, experienciadas e avaliadas durante a aprendizagem (Gomes, 2009, p 3)

Regina Bochniak nos mostra ainda que os Temas Transversais revelam uma “atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica que ainda mantemos quer a nós mesmos, quer no mundo, quer da realidade” (apud Torres, 2003, p.03), fato este que leva inevitavelmente à interdisciplinaridade, o que representa uma ruptura com as propostas fragmentadas da pedagogia tradicional.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando se refere a Transversalidade e Interdisciplinaridade evidencia esta questão ao afirmar:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida (MEC/SEF, p.30)

Assim, na maneira de ver dos Parâmetros Curriculares Nacionais, transversalidade e interdisciplinaridade “se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado” (MEC/SEF, p.30). Segundo esta visão, embora difiram uma da outra, pois “interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática” (MEC/SEF pp.29/30), ambas apontam para a necessidade de se considerar em toda a sua amplitude a complexidade do real.

3º Capítulo

Educação para o Trânsito como Tema Transversal

A Educação para o Trânsito como Tema Transversal só pode ser compreendida enquanto produto e parte integrante do contexto educacional que expusemos até o momento. Da mesma forma que o seu surgimento, como veremos adiante, está intimamente ligado à proposta curricular consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tendo tomado a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar, os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) procedem de maneira que ocorra a priorização, na eleição de conteúdos, de questões que permitam a compreensão e possibilitem ao aluno uma visão crítica da realidade.

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que **os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos**. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (MEC/SEF, 1998, p.) (grifos nossos)

É fundamental observarmos mais de perto essa questão: a propositura de Temas Transversais, como pode ser observado no texto grifado, não se esgota com o conjunto de Temas propostos pelos PCNs, ao contrário, a priorização destes Temas, ou mesmo a inclusão de novos temas, podem e devem ser feitos desde que a realidade local e regional assim o exija.

Em vista disso, e ainda por entender que a realidade sofre um processo de mudanças constante e que o trabalho com os temas sociais tratam de conhecimentos vinculados à realidade, foram criados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além dos Temas Transversais já mencionados, a figura dos “Temas Locais” (MEC/SEF, 1998, p 32).

Sob essa denominação, Temas Locais, “os Parâmetros Curriculares Nacionais procuraram contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola” (MEC/SEF, 1998, p 32).

E ainda:

O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região (MEC/SEF, 1998, p 32)

De acordo com essa compreensão, como esclarece o próprio texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma gama de questões sociais poderiam ser elencadas no rol dos Temas Transversais “uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social” (MEC/SEF, 1998, p. 24).

Portanto, em razão dessas premissas, seja para a escolha dos Temas Transversais elencados nos PCNs, seja para a escolha de Temas Locais, os autores do texto estabeleceram os seguintes critérios para defini-los e escolhê-los:

- **Urgência social**

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.

- **Abrangência nacional**

Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade.

- **Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental**

Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

• **Favorecer a compreensão da realidade e a participação social**

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (MEC/SEF, p. 25)

Salta aos olhos, pela leitura desses documentos, a enorme preocupação com a questão da cidadania. Diante disto, pode-se afirmar que tais políticas são formuladas teoricamente a partir do consenso quanto à necessidade de se formar cidadãos que participem ativamente da vida econômica, social e política do país.

Nesse sentido, é coerente a afirmação encontrada nos PCNs que apontam para a necessidade de se “buscar formas de a escola estar mais presente no dia-a-dia da comunidade e também o inverso, isto é, a presença da comunidade no cotidiano da escola” (MEC/SEF, 1998, p. 32). Não é por razões outras que os Temas Transversais têm como objetivo:

Ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade, os objetivos do ensino fundamental apontam a necessidade de que os alunos se tornem capazes de eger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não violentas de atuação nas diferentes situações da vida (MEC/SEF, 1998, p. 31)

Desta forma, todo o corpo da proposta que propugna pela transversalidade na educação, está permeada por esta visão de educação transformadora, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, com melhores condições de vida para todos, o que justifica a afirmação de que a “inclusão dos Temas Transversais exige, portanto, uma tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social” (MEC/SEF, 1998, p. 35).

A formação escolar, entendida desta maneira nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais” (MEC/SEF, p. 28).

É nessa perspectiva, que “as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais”, ressaltando a relevância da vinculação da escola com as questões sociais. Desenha-se, segundo a compreensão do texto dos PCNs, uma escola em consonância com as demandas sociais, que faça da realidade objeto do conhecimento, tratando de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se vêem confrontados.

A professora Ana Mariza Ribeiro Filipouski¹² (2002), ao apresentar o livro “Trânsito como Tema Transversal: educação para a transformação da sociedade”, analisa com precisão as causas que levam às mudanças da estrutura curricular da escola, propiciando a inclusão de temas que, partindo de uma realidade mais próxima ao aluno, são capazes de aproximar seus vínculos com a sociedade e com a escola.

A educação contemporânea, decorrente da mudança de paradigmas orientadores do mundo atual, é consequência de uma estrutura social não mais concebida como um todo, mas onde coexistem grupos que se relacionam, se excluem, se ignoram e buscam encontrar um espaço a partir do qual suas vozes possam ser ouvidas [...] Em vista disso, a escola é convocada a organizar propostas pedagógicas que estejam voltadas para os diversos interesses da sociedade e da cultura e que se destinem às questões que possam efetivamente mobilizar as diferentes camadas que têm acesso à educação no Brasil (Filipouski, 2002, apres.)

É nesse contexto, portanto, que a educação para o trânsito se insere. Para os autores que trabalham-na em uma perspectiva transversal, mais do que ensinar regras de segurança, as ações educativas devem ser direcionadas para a reconstrução de valores e para a reflexão sobre o trânsito em seu aspecto dinâmico. A educação para o trânsito deve abordar o cenário atual e também aquele com vistas ao futuro, interferindo na proposta de novas concepções que compreendam a humanização do trânsito e uma visão focada no coletivo. Sendo a escola, um dos principais palcos de interação social, torna-se um ambiente propício para a cultura e manifestações de práticas que beneficiem as gerações que futuramente construirão a base de convívio de nossa sociedade.

Esse raciocínio encontra-se amplamente desenvolvido nas palavras de Filipouski (2002), que, ao se debruçar sobre a inclusão do tema Trânsito no currículo escolar, afirma com convicção:

incluir o tema trânsito na prática pedagógica, bem como outros aspectos que possam ser de interesse da comunidade escolar, está relacionado com uma idéia de mudança do mundo, de democracia, de inclusão, de respeito à diferença e à diversidade, de solidariedade, de tudo que apareça como valor para o projeto pedagógico de cada escola do País (Filipouski, op. cit. 2002).

A oportunidade do tema trânsito é também ressaltada por Gandolfo & Waskov (2002), ao afirmarem que:

A temática trânsito, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC 1999) **como tema transversal¹³, a ser inserida nos projetos curriculares**, aponta uma problemática social que atinge uma parcela significativa da população [...] O tema assume maior significado na perspectiva da vinculação entre os conceitos educação-saúde-cidadania, e é adequado para trabalho com alunos desde a Educação Infantil até as séries posteriores do Ensino Fundamental (Gandolfo & Waskov, 2002, p. 79) (grifo nosso)

Por sua vez, Hoffmann e Luz Filho (2003) destacam que a Educação para o Trânsito não deve limitar-se ao conhecimento, compreensão e respeito às normas de circulação, com vistas à formação do cidadão responsável; mas, como parte da educação ético-social, deve ser um instrumento de socialização do indivíduo e de construção de valores sociais. “Para isso, o aluno tem de aprender a construir uma visão de mundo que lhe permita orientar-se teórica e praticamente no seu contexto e na sociedade” (Hoffmann; Luz Filho, 2003, p.109).

Bertotto (2002) se atém a outro enfoque da questão, procurando realçar um aspecto que julga de extrema importância, na medida em que defini como fundamental para o trabalho com o tema educação para o trânsito nas escolas.

explicar os interesses que movem as pessoas nos diferentes papéis que exercem na mobilidade urbana e os conflitos decorrentes das diferenças desses interesses (condutores x pedestres, transporte coletivo x transporte individual, pessoas portadoras de deficiências físicas x acessibilidade), a construção de uma cultura que valorize a vida, a solidariedade e o respeito ao meio ambiente no uso do espaço público e

na construção da cidade são desafios aos projetos de educação para o trânsito (Bertotto, 2002, p. 9)

Pelo exposto, podemos observar que o tema trânsito vem sendo pensado dentro de um contexto maior de mobilidade urbana, enquanto processo de circulação de pessoas no espaço público, o que coloca então esses autores diante do desafio de desenvolver uma consciência crítica nos que dele se utilizam. Tomando emprestadas as palavras de Arroyo (1994, p.31): “Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos e alunas numa sociedade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto do conhecimento”.

É importante notar ainda, que Mobilidade Urbana é vista aqui como resultado da interação dos deslocamentos de pessoas e bens entre si e com a própria cidade. Isso significa que o conceito de mobilidade urbana vai além do deslocamento de veículos ou do conjunto de serviços implantados para esses deslocamentos. A Secretaria Nacional de Transporte e Mobilidade Urbana do Ministério das Cidades objetiva de forma clara a questão, quando afirma que pensar a mobilidade urbana é ir além de tratar apenas de transporte e trânsito: “Trata-se, na verdade, da relação dos deslocamentos de pessoas e bens com a própria cidade, de seu planejamento para o desenvolvimento de suas funções sociais, proporcionando o acesso universal dos cidadãos às oportunidades que a vida na urbe oferece”. (SEMOB, 2005)

Esta compreensão do problema também pode ser encontrada na análise de Vasconcelos (1992, p. 19) sobre o tema:

Todos os deslocamentos representam a “vida” na cidade e estão, portanto, diretamente ligados às características sócio-econômicas da população, à idade das pessoas, seu trabalho, sua renda, seu local de moradia. O trânsito é, assim, o conjunto de todos os deslocamentos diários, feitos pelas calçadas e vias da cidade, e que aparece na rua na forma de movimentação geral de pedestres e veículos. [...] Por tudo isso, o trânsito não é apenas um problema “técnico”, mas, sobretudo uma questão social e política, diretamente ligada às características de nossa sociedade (Vasconcelos, 1992, p. 19)

Compreender a importância do tema Trânsito através dessa leitura urbana de mobilidade realizada pelos autores citados é, sobretudo, compreender o

conjunto de relações estabelecidas entre as diferentes formas de ir e vir do ser humano, em seus diferentes papéis. Como observam Thielen & Grassi, “o espaço urbano é o lócus privilegiado de análise do sofrimento humano por explicitar as contradições das sociedades, demarcando formas de interação que impedem ou potencializam o desenvolvimento humano” (Thielen & Grassi, 2006).

Isto se dá em razão da convivência humana no trânsito ocorrer permeada por princípios, valores, idéias e crenças que cada indivíduo tem interiorizado nele próprio, o que defini sua concepção da vida, e, em última instância, determina seu modo de pensar e agir. Como dizem Santos e Souto (2006): “A educação e o trânsito são fenômenos que fazem parte da vida cotidiana de todos os cidadãos. E esses são fios condutores do processo civilizador da humanidade. Dessa forma não se pode negar que ambos sofrem influências das inter-relações sociais”.

Este conjunto de relações humanas em suas múltiplas dimensões é que são responsáveis pela ampla maioria dos problemas de trânsito. É considerando esta realidade, que os autores citados acreditam que a escola precisa voltar seus olhos para a dimensão dos valores, pois “se a escola silencia sobre valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social” (Libâneo, 2002, p. 45).

Como ensina Henry Lefebvre (1969): “A cidade intensifica, organizando a exploração de toda a sociedade. Isto é dizer que ela não é o lugar passivo da produção ou da concentração dos capitais, mas sim que o urbano intervém como tal na produção”. Portanto, quando a educação para o trânsito é assim pensada, como um tema transversal que pode se prestar à compreensão crítica da realidade e à prática transformadora, necessariamente é o elemento humano que deve ser focado na construção de um panorama harmônico de mobilidade que possibilite a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Breve Histórico da Educação para o Trânsito

A educação e o trânsito são fenômenos que fazem parte da vida cotidiana de todos os cidadãos, fazem parte do processo civilizador da humanidade. Portanto, não é possível falar de educação para o trânsito sem compreender como os homens se organizam socialmente para produzir sua vida material. “O homem

no trânsito não pode ser encarado como categoria abstrata, como “o gênero humano”: o homem é, antes de tudo, um ser político e social, que tem história, personalidade, interesses”, afirma Vasconcelos (1992, p. 64).

Marx e Engels (1984, p. 36), ensinam que “a produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”. Desse modo, ao produzirem a sua vida material, os homens produzem, também, valores, crenças, leis, ciência, conhecimento e educação.

Para Fernando Seffener e Neiva Otero Schäffer (2002):

A educação para o trânsito é um corpo de conhecimentos relevantes e necessários no currículo escolar. O tratamento deste tema tem como objetivo educar para a compreensão dos procedimentos envolvidos no processo de circulação de maneira ampla [...] os vínculos da educação para o trânsito com a cidadania, com os direitos humanos e a ética, e as possibilidades de trabalhos interdisciplinares com esta temática asseguram-lhe um lugar de destaque no currículo (Seffener e Schäffer (2002, pp. 17/18)

Nessa dimensão, a educação para o trânsito contribui para a busca de uma reaproximação do vínculo da escola com a realidade social, pois como afirma Arroyo (1994): “a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola”. (Arroyo, 1994, p. 31).

Entretanto, a despeito de sua importância, a Educação para o Trânsito surge historicamente no Brasil como uma atividade de ensino realizada na escola com o propósito fundamental de transmitir aos alunos conhecimentos básicos sobre medidas de segurança, nos moldes do modelo internacional denominado “traffic education”, cujo objetivo seria ensinar e pesquisar comportamentos adequados à nova realidade tecnológica frente ao advento do automóvel.

Malgrado o primeiro Código Nacional de Trânsito (Decreto-Lei n. 3.651, de 25 de setembro de 1941, que revogou o Decreto-Lei n. 2.994, de 28 de janeiro de 1941, dando nova redação ao Código Nacional de Trânsito) não mencionar o tema educação para o trânsito em qualquer um de seus doze capítulos, a partir da sua

implementação, os órgãos executivos de trânsito no Brasil produziram, ainda que pontualmente, farto material na área de educação.

Porém, refletindo a ideologia política dominante na época, traziam na grande maioria das vezes um conteúdo autoritário, que pregava a cega “obediência e reconhecimento ao policial de trânsito, punições para o descumprimento das leis, regras e mais regras de trânsito” (Denatran, 2009). Na verdade, não era possível outra visão, até porque a atividade de trânsito no território brasileiro, sempre esteve intimamente ligada às atividades desempenhadas pelas outrora denominada Força Pública, atualmente Polícia Militar. Esta realidade só começa a mudar com a adoção do novo Código de Trânsito Brasileiro de 1997, que nos seus artigos nº 24 e 21 estabelece a municipalização do sistema, transferindo desta forma aos municípios a gestão do trânsito (14).

Uma determinada cartilha, de um certo autor chamado Waldemar Pequeno, retomada em 2009 pela Portaria 147 do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), como exemplo de conteúdo educacional na área do trânsito nos anos 50, exemplifica de forma extraordinária a questão:

(...) O homem sofre para conhecer, como a criança é castigada para aprender. Nunca será, com efeito, mal empregado um puxão de orelhas como corretivo para as travessuras de um menino endiabrado. (...) Se a criança se submete ao império da força que pune, também o adulto aceita com submissão a ação repressora do Estado. (...) Tudo isso vem a propósito dos ciclistas, as crianças grandes do tráfego. (...) Mas de todas as faltas, a mais grave, sem dúvida, é esse hábito inveterado que eles têm de circular nos passeios. (...) Para acabar com esse abuso só há um remédio: multas elevadas. Não há outro jeito, não; perder dinheiro é o que dói. Só o temor desses bárbaros pelo prejuízo a que ficassem, assim, sujeitos, poderia por fim a isso (Pequeno, Waldemar. *Campanha educativa de trânsito* (palestras). Belo Horizonte, 1955)

Após 25 anos, tomados desde a edição do primeiro Código Brasileiro de Trânsito, acima citado, a Lei n. 5.108, de 21 de setembro de 1966, institui o segundo Código Nacional de Trânsito, no corpo do qual já é possível encontrar as primeiras referências ao tema. Desta forma, ainda que de forma tímida, a Educação de Trânsito começa a ser incluída na legislação oficial do País.

Art. 4º. O Conselho Nacional de Trânsito, com sede no Distrito Federal, subordinado diretamente ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, é o órgão máximo normativo da coordenação da política e do sistema nacional de trânsito e compor-se-á dos seguintes membros, tecnicamente capacitados em assuntos de trânsito:

a) (...)

f) um representante do Ministério da Educação e Cultura;

(...)

Art. 5º. Compete ao Conselho Nacional de Trânsito, além do que dispõem outros artigos deste Código:

I – (...)

X – Promover e coordenar campanhas educativas de trânsito; (...)

Art. 125. O Ministério da Educação e Cultura promoverá a divulgação de noções de trânsito nas escolas primárias e médias do País, segundo programa estabelecido de acordo com o Conselho Nacional de Trânsito (Brasil, Ministério dos Transportes, CNT, 1966)

Instados pelo texto legal, surgem a partir da vigência do segundo Código Brasileiro de Trânsito, os primeiros projetos, programas e campanhas de abrangência nacional para o desenvolvimento da Educação para o Trânsito no Brasil. A escola, desde o primeiro momento, surge como fórum privilegiado para a implantação de ações educacionais voltadas para a área de Trânsito. Um local ideal para o desenvolvimento desse trabalho que toma vulto a partir da década de 60, como mostra Rodrigues (2009):

No Brasil, a preocupação com a adoção de medidas de caráter educativo, pode ser verificada a partir do final da década de 60, através da Resolução do Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN (16), que institui diretriz para a Semana Nacional de Trânsito e orienta o desenvolvimento da campanha que deve atingir a todos os cidadãos, *através de intensa propaganda e aplicação por parte do povo de aspectos legais da sistemática do trânsito (Rodrigues, 2009) (grifo do autor)*

Com isto o governo brasileiro acreditava contribuir decisivamente para conscientizar a população para a prática de um trânsito seguro, finalidade última dos gestores públicos da época. Nessa lógica, embora possam ser notadas iniciativas isoladas e pontuais em alguns estados brasileiros, as medidas educativas de caráter nacional se resumiram por mais de duas décadas quase que exclusivamente à Semana Nacional de Trânsito, que acontece anualmente, de 18 a 25 de setembro. Nesses momentos as escolas de todo o país eram (e continuam sendo) chamadas a fazer uma reflexão sobre o tema, abrangendo

discussões sobre administração do trânsito, comportamento e deveres dos usuários, sinalização viária; além do aspecto moral e cultural.

Mas, sem dúvidas, o impulso maior para que a Educação para o Trânsito pudesse se fazer presente de forma continuada no currículo das escolas brasileiras, é atinente ao mais recente Código de Trânsito Brasileiro - de 1997, que coloca o trânsito seguro como um direito de todo cidadão, e estabelece que “a Educação para o Trânsito é um direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito” (CTB, capítulo VI, art. 74). Diz ainda o referido Código no seu Artigo 76:

A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Parágrafo Único. Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério de Educação e do Desporto, mediante proposta do CONTRAN e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, diretamente ou mediante convênio, promoverá:

I – a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;
II – a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores;

III – a criação de corpos técnicos inter-profissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;

IV – a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades-sociedades na área de trânsito.

Essas determinações, consoantes com o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, não somente impulsionam a feitura e desenvolvimento de projetos e programas na área de Educação para o Trânsito em todo o território brasileiro, quanto ocasionam uma mudança substantiva nos referenciais e conceitos utilizados até então.

Santos e Reichwald Jr. (2002, p. 107) afirmam com muita propriedade que “conceber o entendimento da circulação pelo espaço urbano como apropriação de práticas sociais necessárias significa potencializar os espaços educativos nos

quais, potencialmente, esse conhecimento é produzido e reproduzido”. Dizem ainda os mesmos autores:

Um desses espaços é a escola, onde a presença do tema trânsito na transversalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) anuncia uma abordagem abrangente, justificada pelo viver bem, pelo cuidado à circulação dos seres humanos (Santos & Reichwajd Jr., 2002, p. 107)

Desta forma, as políticas educacionais, como observa Moll (2001, p.32), passam a ser entendidas “como parte de uma rede mais ampla de práticas culturais e sociais que envolvam o conjunto das políticas sociais [...] em espaços que potencialmente podem corroborar a ações da esfera escolar, tornando a teia educativa desejável para as novas e velhas gerações”.

Esta preocupação em reinventar o espaço escolar, transformando-o num espaço vivo, aberto ao real, nos remete às afirmações de Xavier (2002):

Os conteúdos escolares e as atividades pedagógicas, só têm sentido se tiverem o claro compromisso de problematizar a realidade natural e social, por isso precisam ser significativos para aquela população, naquele dado momento, como uma resposta aos desafios que a prática coloca (Xavier, 2002, p. 27)

Assim, ao abordar a educação para o trânsito sob a ótica desta concepção educacional comprometida com a melhoria de qualidade de vida da população, onde a prática social e os problemas do cotidiano devem ser o ponto de partida da reflexão escolar, Xavier (2002) afirma:

Autores como Santomé e Hernandez, na Espanha, Jolibert, na França, Adélia Lerner e Ana Maria Kaufman, na Argentina e Miguel Arroyo, entre tantos outros aqui no Brasil, vêm defendendo, coerentemente com esta visão, projetos de integração curricular, destacando, entre eles, a chamada pedagogia de projetos, como uma das possibilidades de operacionalização desta forma de trabalho. Algumas reflexões sobre esta concepção, suas propostas de organização, as possibilidades existentes com a sua adoção – a inclusão por exemplo, entre as temáticas escolares de questões do cotidiano, como a defesa do meio ambiente, do consumidor, ou a já referida educação para o trânsito – é o propósito final deste trabalho (Xavier, 2002, p. 35)

Estes referenciais e conceitos tornam-se cada vez mais evidentes, não só no campo da produção literária sobre o tema, quanto no trabalho da maioria dos educadores de trânsito do país. Assim é que ao se referir ao *tema trânsito* durante

os pronunciamentos de abertura do Programa Municipal de Educação para o Trânsito de João Pessoa, a Secretária Adjunta da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes , adverte:

Este é um conceito que deve ser ampliado no sentido de observarmos que todos estão em trânsito, em movimento e por isso, a cidadania e os valores como respeito e comprometimento serão norteadores neste processo. Estaremos todos conjugando o verbo transitar (Pronunciamento de abertura do Programa de Educação para o Trânsito Como Tema Transversal nas Escolas do Município, João Pessoa, 21/07/2006)

Compreensão semelhante pode ser vista na RESOLUÇÃO/SED nº 2.037, de 6 de novembro de 2006, da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, que aprova a inclusão da “Educação e Ensino para o Trânsito, como componente da parte diversificada do currículo ou como tema transversal integrado às áreas de conhecimento”.

a problemática do trânsito é uma questão importante e urgente a ser tratada no Sistema Educacional. A temática “Educação e Ensino para o Trânsito” será abordada como componente da parte diversificada, na transversalidade e/ou nos eixos formadores das áreas curriculares e devem ser, portanto, requisitos da proposta pedagógica de cada unidade escolar. O Parecer Orientativo CEE/MS nº. 133/05, já mencionado, propõe providências a serem adotadas pelos órgãos do Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul, para a incorporação da Educação e Ensino para o Trânsito, nos currículos escolares

E mais: Pautados em uma fundamentação filosófica que afirma ser “a partir da concepção de ser humano e de sociedade que estruturamos nossa vida cotidiana com os outros e com o mundo”, e, que “a educação se tornou um espaço de mediação de conhecimentos e, também, de instrumento da construção da base ética da vida em sociedade”, o Documento supracitado afirma ainda em sua parte introdutória:

A sociedade contemporânea, em processo de transformação constante, exige da educação escolares mudanças de paradigmas para orientar e resgatar os valores primordiais à vida, às relações e ao convívio social. A escola, locus privilegiado da educação formal, deverá estar aberta às mudanças, trabalhando os diversos temas que emergem das questões sociais, dentre eles a Educação e o Ensino para o Trânsito. . . a inclusão da Educação e do Ensino para o Trânsito, na prática pedagógica da comunidade escolar, proporciona mudanças de comportamentos e

oportuniza o exercício da cidadania, inclusão social, respeito à diversidade e solidariedade

O Programa Gaúcho de Educação para o Trânsito – PROGET, segundo seus próprios idealizadores um documento norteador que reúne de forma integrada as concepções teóricas e o esforço de todas as entidades, governamentais ou não, que tratam da temática trânsito, pauta-se pela busca da inclusão do tema trânsito através do desenvolvimento de atividades no currículo escolar e nos planos pedagógicos dos professores. Como primado, trás impresso nos seus pressupostos pedagógicos a concepção de que “o trânsito se constitui num complexo sistema de relações dos homens entre si e desses com o espaço no qual interagem”(DETRAN/RS, 2004).

Diz ainda:

O contexto da atual realidade brasileira, com uma profunda divisão social e uma injusta distribuição de renda, tem dificultado o desenvolvimento de um processo democrático que oportunize a inclusão do homem numa sociedade na qual os valores de respeito, solidariedade, dignidade e honestidade estejam presentes [...] Acreditando que a educação ética faz a diferença, e que, de forma constante, consciente ou inconscientemente, somos impelidos a uma tomada de decisões, é necessário, então, educar para essa capacidade de escolha, educar para o discernimento, que deverá estar presente no desempenho dos diversos papéis que vivenciamos/presenciamos no espaço em que trafegamos: seja como pedestre, condutor, passageiro, motociclista, ciclista, carroceiro, papeleiro, skatista... (DETRAN/RS, 2004)

Projetos educacionais semelhantes podem ser encontrados em praticamente todo o Brasil, mas poucas iniciativas sintetizam com maior precisão estes conceitos que o Projeto Viva o Trânsito, de autoria do Ministério das Cidades, através do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), no ano de 2009. Sobre o seu teor, Juciara Rodrigues (17), Coordenadora-geral de Qualificação do Fator Humano no Trânsito do DENATRAN, ressalta:

A ideia não é dar aulas de trânsito, mas inserir o trânsito como um tema transversal às áreas curriculares. Queremos sensibilizar, humanizar o tema. Este ano, vamos lançar dois documentos importantes que serão distribuídos para as escolas e para todas as pessoas que trabalham com educação para o trânsito. Esses documentos vão mostrar como as escolas podem trabalhar com o trânsito, o que deve ser falado, o que deve ser discutido (Rodrigues, 2009)

Esta visão, rigorosamente consubstanciada no corpo do Projeto Viva o Trânsito, salienta o fato de que “A partir de uma visão ampla e abrangente de trânsito é possível propor às escolas um trabalho de transversalização do tema”. E, para a concretização deste intento, revela ainda o Documento: “a Câmara Temática de Educação e Cidadania no Trânsito – órgão de assessoramento ao Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) – em conjunto com o Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) estudam a possibilidade de sugerir ao MEC o trânsito como tema transversal às áreas curriculares.” (DENATRAN, Projeto Viva o Trânsito, Apostila de Curso de Educação para o Trânsito 2, Brasília, 2009).

Os materiais do Projeto Viva o Trânsito, enviados no ano de 2009 pelo Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) a 59.066 escolas do ensino fundamental localizadas em 883 municípios brasileiros que integram o Sistema Nacional de Trânsito (SNT), refletem as concepções educacionais elencadas acima, como pode ser constatado pelos seguintes conteúdos incluídos na introdução da Unidade 1, Apostila do Curso de Educação para o Trânsito, do Projeto Viva o Trânsito.

- O objetivo da primeira unidade – **Ética, Cidadania e Trânsito** – é refletir sobre o conceito de trânsito. Compreender que qualquer ação educativa de trânsito deve ter como caminho obrigatório a construção da cidadania e que a boa educação no trânsito transcende o mero conhecimento das leis, das regras, da sinalização.
- A segunda unidade – **Educação de Trânsito nas Escolas** – trará informações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PCN). Estudando a natureza destes documentos, os participantes terão mais segurança e fundamentação ao propor ações educativas de trânsito às escolas.
- A terceira unidade – **Recursos Educativos de Trânsito** – demonstrará como a forma de apresentar as informações tem influência em sua aceitação. Outras questões fundamentais à análise e à elaboração de recursos educativos de qualidade também serão discutidas.
- Na quarta unidade – **Projetos para a Educação de Trânsito** – os participantes aprenderão que suas idéias podem (e devem) ser transformadas em realidade a partir do esforço conjunto da equipe de educação de trânsito. E, para que isso aconteça, esta unidade mostrará – passo a passo – todas as etapas que envolvem um projeto (da concepção ao encerramento), trazendo diversos exemplos para enriquecer o conhecimento (Denatran, 2009, p. 5)

Assim, o trânsito, antes visto como uma simples “integração entre veículo, via e homem”, passa a ser compreendido de forma muito mais ampla, como algo inerente à vida. Como observa Rodrigues (2000), “o fato é que o trânsito está estreita e profundamente relacionado aos lugares. A *presença* do trânsito encontra-se refletida no tempo e no espaço – construídos pelas sociedades humanas” (Rodrigues, 2000, p. 8).

Aqui, torna-se importante reafirmar aquilo que foi dito com alguma brevidade anteriormente, ou seja, é possível perceber mudanças substanciais nos paradigmas na área da Educação para o Trânsito notadamente nas últimas duas décadas. O conceito que privilegiava a simples transmissão de conteúdos a respeito de segurança viária, cedeu lugar a uma visão mais abrangente onde cidadania e ética surgem como conceitos que perpassam todas as fases do processo educacional na área de trânsito.

Dessa maneira, aquele modelo de educação para o trânsito ao qual se refere Peres Rodrigues (2009), “voltado para a transmissão de conteúdos, isto é, dever-se-ia expor o homem a informações e conteúdos que fossem suficientes para eliminar aquelas defasagens comportamentais e sociais”, informando-o a respeito das mudanças na legislação, sinalização, alteração de fluxo, orientação de percurso etc., foi superado e substituído pelo modelo atual, que enxerga o trânsito através da ótica social, como pode ser encontrado no Plano de Trabalho da Divisão de Educação para a Cidadania no Trânsito de Fortaleza, elaborado em 2007, que apresenta como princípios norteadores o que segue:

Desenvolvimento de ações de educação para o trânsito, tendo como referências os princípios da Política Nacional de Trânsito e como eixos principais a educação política e a cidadania; Adoção de novas referências de valores para o trânsito nas atividades sócio-educacionais, tais como: Trânsito como uma questão política e social; Melhoria da qualidade de vida da cidade; Respeito à vida, ao outro e ao bem-estar coletivo; Prioridade à mobilidade humana e às várias formas de deslocamento; Adoção de princípios como: a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a equidade, a participação coletiva, o exercício da cidadania, a autonomia e a co-responsabilidade pela vida social. Incentivo à participação popular e à mobilização social na construção de um trânsito seguro para Fortaleza. (Divisão de Educação Para a Cidadania no Trânsito/ Fortaleza, 2007)

É importante notar, ainda, que esta releitura de Educação para o Trânsito, que situa o tema num contexto social mais amplo, se processa no bojo das transformações educacionais, que, como vimos, tem curso a partir do processo de redemocratização brasileira. Por essas razões, a Constituição Cidadã de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a entrada em vigor do novo Código Brasileiro de Trânsito, esses últimos de 1998, são marcos fundamentais para a análise do tema.

No Brasil, “desde a década de 80, segundo Gonh, (1994 p.69), o trânsito já fazia parte das demandas educacionais da sociedade”, embora ainda tributário de uma concepção importada, conforme já foi dito acima, tão somente preocupada com medidas de segurança, cujo objetivo seria ensinar e pesquisar na escola comportamentos adequados à nova realidade tecnológica frente ao advento do automóvel (Peres Rodrigues, 2009).

Esta concepção de Educação para o Trânsito, que priorizava o processo de transmissão de informações relativas ao sistema viário, visando desencadear atitudes e comportamentos coerentes com o estágio e desenvolvimento do sistema e com o nível de adaptação de seus agentes, pode ser encontrada em vários documentos da época, como atesta o seguinte Decreto Francês reproduzido na Revista Contato:

Os programas e instruções para as escolas elementares decreto de 15 de maio de 1985 prevêem explicitamente um ensino da segurança sob seus diversos aspectos, principalmente os capítulos destinados à educação cívica, às ciências e à tecnologia. Este campo é lembrado no documento de janeiro de 1991 que fixa a organização da escolaridade em ciclos pedagógicos e define as competências a adquirir em cada um. A circular n. 87-287 de 25 de setembro de 1987, *Educação e segurança no trânsito* nas escolas maternas e de primeiro ciclo do primeiro grau precisam os objetivos e as modalidades de uma educação para a segurança no trânsito utilizando os elementos do código de trânsito. (DECRETO FRANCÊS 93-204, 1993)

Por essas razões, em uma análise de programas de Educação de crianças e adolescentes para o trânsito (ET) dos E.U.A., Inglaterra, França e Brasil, Faria (2002) conclui que, em geral, eles não incluem os temas da segurança de trânsito em um contexto social mais amplo, nem aspectos éticos e de solidariedade

humana. Mesmo adotando abordagens distintas, seguem os dois paradigmas tradicionais(18).

Portanto, a educação para o trânsito, como processo que objetiva desenvolver no homem capacidades para o uso e participação consciente do espaço público, uma vez que, ao circular, os indivíduos estabelecem relações sociais, compartilham os espaços e fazem opções de circulação que interferem direta ou indiretamente na sua qualidade de vida e daqueles com quem convivem nesse espaço, é, sem dúvidas, um resultado direto das preocupações com a cidadania, conceito que permeou o discurso pela redemocratização do país e marcou profundamente as reformas educacionais brasileiras da década de 90.

É de se notar um fato curioso, porém, absolutamente coerente com o espírito que iria presidir, sete anos depois, as reformas educacionais brasileiras: Em 1991, no dia 15 de maio, o Diário Oficial da União publicou a Portaria n. 678, de 14 de maio, do Ministério da Educação, trazendo como conteúdo: 1 – Os sistemas de ensino em todas as instâncias, níveis e modalidades contemplem, nos seus respectivos currículos, entre outros, os seguintes temas/conteúdos referentes à:

- a) Prevenção do uso indevido de substâncias psicoativas;
- b) Educação Ambiental;
- c) **Educação no trânsito;**
- d) Educação do Consumidor;
- e) Prevenção da DST/AIDS.
- f) Prevenção de acidentes de trabalho;
- g) Defesa Civil;
- h) Relação contribuinte/Estado; e,
- i) Educação em saúde.

Estes dados nos levam a estabelecer uma estreita relação entre a forma como está sendo pensada a inserção do tema educação para o trânsito nas escolas e as mudanças curriculares propugnadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirmam peremptoriamente que “educação para a cidadania requer

que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos” (PCNs, Intrad. p. 23).

Nessa mesma vertente, a Chefe da Divisão de Educação da Autarquia Municipal de Trânsito de Fortaleza, Sheyla Fontenele, ao se referir à Educação para o Trânsito como tema transversal, observa: “A temática se faz urgente, mas é preciso que revisemos o olhar epistemológico, o que de nosso entendimento deve focar o conceito de “cidadania emancipada” (19). Desta forma, propõe a autora que “a escola desperte para a construção de projetos, que perpassem por um novo elenco de conteúdos” (Fontenele, 2009).

Uma visão mais aprofundada desta questão, foi apresentada no Fórum Nacional de Educação, evento preparatório para o Fórum Mundial de Educação, realizado em São Paulo, no dia 3 de abril de 2004, por Jaqueline Moll, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e conferencista do painel “Cidade educadora: construção de currículos e produção do conhecimento”, ao defender a mudança nos currículos. Disse ela: “A escola deve ser vista como uma habitante da cidade; processos educativos devem ser realizados fora da sala de aula. A escola e a cidade devem ser reinventadas; caso contrário, nosso discurso será um simulacro”.

Educação para o Trânsito na Cidade de São Paulo

Coerentes com essa leitura urbana, uma parcela cada vez maior dos agentes públicos e educadores atuantes na área de trânsito tem procurado entender o trânsito através da compreensão das relações estabelecidas entre as diferentes formas de ir e vir do ser humano, em seus diferentes papéis. Portanto, é o elemento humano que deve ser focado na construção de um panorama harmônico de mobilidade que possibilite a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Além disso, os dados estatísticos são fontes importantes para a problematização do tema, pois “[...] o fato largamente divulgado de que o trânsito faz, na atualidade, mais de 50.000 mortes de brasileiros por ano, justifica, por si

só, a defesa de que temas como Educação para o Trânsito sejam contemplados nos projetos escolares”. (Xavier, 2002, p. 27).

Vê-se, assim, que a necessidade e importância da inclusão da Educação para o Trânsito nos currículos escolares é visível não só pelo que acima foi dito, mas, sobretudo, dada a complexidade dos problemas que surgem no dia-a-dia de todas as cidades. Hoje toda a população está envolvida, sob diferentes aspectos, com os problemas relacionados ao trânsito.

Porém, a despeito do amplo reconhecimento da sua importância, segundo Santos & Reichwajd Jr (2002):

A educação para o trânsito, presente como tema local transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, parece uma “ilha desconhecida”. Desconhecida pela novidade da abordagem, pela incessante busca humana de novos lugares, novos meios, novos caminhos... O fato de educadores/as se colocarem a pensar o propor reflexão sobre este tema contribui para evitar que a educação se cristalice em dogmatismos curriculares, mas transgrida, com a dinâmica das transformações histórico-espaciais, as suas dimensões culturais, políticas e econômicas (Santos & Reichwajd Jr., 2002, p. 97)

A partir do exposto, e considerando que a escola constitui-se em espaço e momento significativo de Educação e de formação dos seres humanos, torna-se relevante investigar e analisar como as escolas estão abordando a Educação para o Trânsito, pois trata-se de um problema de educação que envolve uma pluralidade de questões, como crescimento populacional, migração da população para os centros urbanos, comportamento social e individual, cidadania, ética, comunicação, ensino-aprendizagem, educação de crianças, jovens e adultos, entre outros.

Em uma cidade como São Paulo, metrópole com mais de 11.000.000 de habitantes e 23.442.000 deslocamentos diários no espaço público (OD, 2202), pensar o trânsito é refletir sobre um dos problemas sociais mais abrangentes da atualidade. Sobre a questão, Vasconcelos (1992) observa que o trânsito representa o movimento das pessoas no espaço urbano, numa sociedade capitalista de complexidade crescente. “Esse movimento geral [...] realiza-se num espaço que tem que ser dividido entre as pessoas e os veículos, fazendo do trânsito uma disputa pelo espaço” (Vasconcelos, 1992, p.112).

Além desse conflito físico, amiúde mais evidente, existe o conflito político, oriundo das posições diversas que as pessoas ocupam na sociedade, fruto do seu lugar no processo produtivo, fato que gera interesses conflitantes e, o que é mais importante, diferentes possibilidades de utilização do espaço público. Sobre essa questão, Vasconcelos (1992) acrescenta que:

Essa desigualdade é apenas reflexo da desigualdade maior, que é própria do nosso sistema sócio-econômico. Assim, alguns podem escolher onde morar, defendendo sua qualidade de vida e sua acessibilidade, enquanto outros (a maioria) só podem morar onde o valor da terra é muito baixo, justamente por estar longe das ofertas de emprego e não possuir equipamentos urbanos (hospital, escola, posto de saúde, parques) nem oferta adequada de meios de consumo coletivo (água, esgoto, transporte público) (Vasconcelos, 1992, p.113)

Na cidade de São Paulo, a história da Educação para o Trânsito nas escolas confunde-se com a história da Companhia de Engenharia de Tráfego de São Paulo – CET. Com um trabalho pioneiro voltado para a rede escolar, já no ano de 1978 (dois anos após sua fundação) a CET, através de sua Assessoria de Comunicação Social, gesta o primeiro projeto de abrangência municipal na área de Educação para o Trânsito nas escolas da cidade de São Paulo.

Em Nota Técnica datada de 06/04/79, o então Gerente de Comunicação Social da Companhia, Paulo Roberto Amaral Barbosa, historia o surgimento da educação para o trânsito na cidade de São Paulo:

A partir de 1976, iniciou-se na cidade de São Paulo, um trabalho de educação de trânsito voltado para a comunidade [...] **Este trabalho gerou o projeto de Educação de Trânsito** que fundamenta sua linha educacional na formação verdadeira de atitudes e comportamentos adequados às características do sistema trânsito/transporte da cidade [...] Cria-se a necessidade de educação de trânsito hoje, devido à defasagem existente entre o Homem e a realidade do trânsito, pois, a cada dia, são introduzidas no sistema trânsito, novas modificações em termos de legislação, sinalização, segurança, tecnologia, engenharia, aumento de tráfego etc. (CET, SP 06/04/79 NT 036/79) (grifo nosso)

Tem-se, dessa forma, o início do trabalho com o tema Educação para o Trânsito nas escolas da cidade de São Paulo. Isto, porque o Projeto de Educação de Trânsito aludido pelo Gerente de Comunicação Social da CET, desdobra-se em três vertentes que consistem em: 1. **Educação de Trânsito nas escolas (Projeto**

Escola); 2. Ação comunitária (trabalho com a comunidade); 3. Treinamento de motoristas profissionais (táxis e ônibus).

Como pode ser observado, a Educação para o Trânsito está contida no escopo da CET desde sua fundação. Em 1978, a Assessoria de Comunicação Social da empresa desenvolveu, como parte integrante do trabalho de Educação, o supracitado **Projeto Escola**, que se propunha tratar o tema Trânsito através da disciplina de Estudos Sociais nas escolas da rede municipal. Mais tarde, com a inauguração do Centro de Treinamento e Educação para o Trânsito - Cetet, em 1980, essa atribuição passou a ser de sua competência (Cet, 2009, p.15).

Esse vínculo estreito estabelecido desde o primeiro momento entre o Cetet e a rede escolar para a elaboração e execução de projetos de Educação para o Trânsito na cidade de São Paulo, é, sem dúvida, um aspecto marcante nos trabalhos desenvolvidos por este órgão, como pode ser comprovado no Boletim Técnico, nº 45 do Centro de Treinamento e Educação para o Trânsito da CET:

Durante toda a sua trajetória, a Educação para o Trânsito envolveu a rede de ensino, onde foram elaborados e implantados diversos programas e manuais didáticos para alunos e professores. Entre eles, destacam-se Palestra a Professores do 1º grau; Formação de Agentes Multiplicadores do 2º grau; e Treinamento a Coordenadores Pedagógicos da Pré-Escola.

Na década de 1990, com a expansão do CETET, foram criados os departamentos de Educação de Trânsito I e II para desenvolver um trabalho contínuo de Educação para o Trânsito junto às escolas das redes de ensino municipal, estadual e particular, abrangendo todas as faixas etárias (CET, 2009, pp. 15/16)

Convém observar, porém, que a concepção de educação para o trânsito que se expressa através da Nota Técnica 036/79 da CET, se alicerça sob as mesmas orientações teóricas importadas, que, como vimos anteriormente, forjam uma visão educacional voltada prioritariamente para a transmissão de conhecimentos sobre as leis do trânsito. Senão vejamos:

Não estando o homem preparado, ou melhor, sensibilizado para receber todos esses novos elementos, já que são introduzidos só em termos de sinalização e não em termos comportamental, é a educação que poderá fornecer-lhe meios de se adaptar a este processo de mudança contínua. Conceituamos educação de trânsito, como o processo de transmissão de informações relativas ao sistema viário, que visa desencadear atitudes e comportamentos coerentes com o estágio de desenvolvimento

do sistema e com o nível de adaptação de seus agentes. (CET, SP 06/04/79 NT 036/79)

Ainda assim, foi esse trabalho contínuo desenvolvido com os alunos da rede educacional de São Paulo, que propiciou ao longo do tempo o amadurecimento para a propositura de trabalhos mais abrangentes, focados nos professores e em uma mudança curricular condizente com as novas concepções educacionais advindas dos anos 90, conforme o texto abaixo:

A presença diária nas escolas, bem como a vinda dos alunos ao Centro de Treinamento, propiciou maior interatividade e conhecimento de diferentes realidades, levando a um aprimoramento dos conceitos e formas de se trabalhar a Educação para o Trânsito. Durante todo esse processo, constatou-se que cada vez mais era necessário integrar o professor como agente transformador do trânsito, inserindo o tema no contexto diário de forma transversal e interdisciplinar (CET, 2009, p. 16)

Importa ressaltar, quando nos referimos ao Projeto Escola, que se trata do primeiro projeto objetivando a inserção da Educação para o Trânsito no currículo escolar das escolas municipais de São Paulo. A linha educacional adotada por ele, procura “respeitar e acompanhar a legislação educacional existente”, preocupando-se notadamente “não a mera aquisição de conceitos e aprendizagem teórica de regras e conceitos, mas a verdadeira formação de atitudes adequadas às características metropolitanas da nossa cidade”. (CET, 1978, p.12). É afirmado ainda no referido Projeto:

Propomos introduzir o tema Educação de Trânsito através da área de Estudos Sociais, cujo objetivo visa a dar ao educando um ajustamento crescente ao meio, através da vivência da realidade de vida, onde aprende a interagir, conviver e resolver situações que se lhe apresentam (CET, 1978, p. 12)

Embora portador de uma proposta inovadora, na medida em que procurou incluir a Educação para o Trânsito nos currículos escolares, o Projeto Escola incorpora um conceito voltado para o “processo de transmissão de informações relativas ao sistema viário, que visa a desencadear atitudes e comportamentos coerentes com o estágio de desenvolvimento do sistema”, adotando para tanto uma “linha educacional em verdadeira formação de atitudes e comportamentos

adequados às características dos sistema trânsito/transporte da cidade” (CET, 1978, p. 11).

Conforme podemos observar, ao largo de aspectos inovadores o Projeto Escola reflete os conceitos vigentes na época na área da Educação para o Trânsito. Mas, sem dúvidas, representa um marco na educação específica para o trânsito, que se inicia de forma continuada nas escolas da cidade a partir de sua implantação.

O Conceito de currículo no contexto das propostas de Educação para o Trânsito

Tomando como premissa o título acima, torna-se fundamental iniciarmos este **capítulo** com a explicitação do que entendemos por currículo. Para isto, faz-se importante retomar as palavras de Silva (1999, p. 9), para quem “O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

Através dessa forma de abordar a questão, temos que a compreensão do currículo, enquanto seleção de conhecimentos e saberes, é uma construção social ligada ao momento histórico de uma sociedade e das relações que estabelecem com o conhecimento. Ao mesmo tempo, não é de somenos importância o fato de que o currículo pode ser tudo, menos neutro. Não há neutralidade no currículo, pois sua produção é feita no interior das contradições e tensões sociais que vão se materializar na escola, por meio das definições curriculares, elementos que, culturalmente, estruturam e definem um grupo social (Appel, 2000).

Segundo Forquin (1993, p.14), "toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações". Diz ainda o mesmo autor, retomando Misgrave (1972):

O currículo, escreve por seu lado P. W. Misgrave (1972), constitui na verdade 'um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade', no mínimo pelo papel que ele desempenha na gestão do estoque de conhecimentos de que dispõe a sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação (Forquin, 1993:22)

Dessa maneira, ao relatarmos um conceito de currículo, estaremos remontando uma zona de tensão e divergências, como pode ser observado em Moreira e Silva (1994):

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994, p. 27)

Marx e Engels (1984, p. 36) afirmam que “a produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”. Dessa maneira, ao produzirem a sua vida material, os homens produzem, também, valores, crenças, leis, ciência, conhecimento e educação.

Ao estudarmos o currículo a partir dessa perspectiva, é possível compreendermos as reais funções que ele cumpre enquanto “expressão do projeto de cultura e socialização [...] através de seus conteúdos, de seus formatos e das práticas que cria em torno de si” (Sacristan, 2000, p. 16). Como diz com toda propriedade Aranha:

O ato de educar é uma práxis. E como toda práxis, supõe uma relação recíproca entre teoria e prática [...] A escolha dos

conteúdos e do método não é casual, mas se enraíza, quer o professor saiba ou não, em uma determinada concepção de homem e de sociedade, concepção esta que não é neutra, estando impregnada da visão política que a anima.” (Aranha, 2006, p 148)

Por essas razões, estamos plenamente concordes com Tomaz Tadeu da Silva, quando afirma que "o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder" (Silva, 1999, p 78). Isto ocorre, como explica Saviani (1991, p. 21-22), por que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Portanto, para compreendermos o conceito de currículo em Educação para o Trânsito, necessitamos antes de mais nada retomar algumas das premissas educacionais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, já abordada no primeiro capítulo deste trabalho. Na oportunidade, vimos que a LDB de 1996 é farta em conceitos que modificam em essência muitas das posturas e da cultura de natureza burocrática educacional, tradicionalmente aceitas e existentes na educação brasileira. É o caso do conceito de que todas as atividades curriculares da escola devem integrar sua proposta pedagógica, sejam elas trabalhadas sob a forma de aulas tradicionais desenvolvidas no contexto de uma sala de aula ou de atividades, projetos curriculares e de temas transversais.

Nessa perspectiva, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, perfeitamente concorde com os fundamentos da Nova LDB de 1996, emite o Parecer CEE nº 78 / 2001 – CEF – CEM – aprovado em 02/05/2001, com o seguinte teor:

(...) as formas de organização curricular devem diversificar matérias e temas para que se ofereçam aos estudantes oportunidades de desenvolverem habilidades e competências em circunstâncias reais, segundo a demanda do meio. Para

dar conta desses desafios, é necessário que, gradativamente, se procure:

a) buscar os conteúdos curriculares (sejam fatos, conceitos ou princípios) que possam também representar meios para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores;

b) desbastar o currículo saturado de informações enciclopédicas, priorizando conhecimentos e habilidades, cujo domínio favorece novas e mais complexas aprendizagens.

c) entender e trabalhar as linguagens como formas portadoras de significados, conhecimentos e valores;

d) criar estratégias de ensino que mobilizem o raciocínio, bem como a construção interativa (aluno-aluno, aluno-acervos de informações e aluno-professor) e coletiva do conhecimento, paralelamente ao fortalecimento da capacidade argumentativa e do pensamento crítico;

e) estimular procedimentos e atividades que levem o aluno a reconstruir o conhecimento, através de experimentação, execução de projetos e atuação em situações sociais;

f) organizar conteúdos em áreas e projetos interdisciplinares que melhor abriguem a visão articulada do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;

g) tratar os conteúdos de modo contextualizado, aproveitando sempre que possível as relações entre conteúdos e contexto para dar novos significados ao aprendido, estimulando a iniciativa e a autonomia intelectual do aluno (...) (grifos nossos) (Parecer CEE nº 78 / 2001 – CEF – CEM)

Temos aqui, sem dúvida, um exemplo de recorte de documento oficial da área educacional, cujo teor empresta uma das marcantes características do conceito de currículo empregado nos projetos de Educação para o Trânsito: A escola como “instrumento fundamental de mudança de nossa sociedade”, como já registramos anteriormente através das palavras de Darci Ribeiro, ao apresentar a nova LDB no Senado.

Dessa forma, quando encontramos as afirmações contidas no Manual do Professor, 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, elaborado pelo Centro de

Treinamento e Educação para o Trânsito da CET para o Projeto Fazendo Escola – Formando Novos Valores no Trânsito¹, de que “As populações das grandes cidades do mundo têm, hoje, no trânsito, um dos seus maiores problemas”, e, portanto, “Isto tudo nos coloca a necessidade de um intenso processo de educação de todos os cidadãos para o trânsito” (CET, Cetet, 2007, pp. 7/8). Encontramos, nessa definição conceitual, não só um reflexo direto da LDB de 1996, mas, sobretudo, o traço indelével da orientação educacional alinhada ao pensamento liberal, tão bem consubstanciada na Declaração de Nova Deli, já citada no decorrer deste trabalho, que determina: “os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos” [...] “proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes” (Declaração de Nova Deli, p. 23).

Sem dúvidas essa concepção de “escola onipotente”, capaz de resolver os conflitos sociais, impulsionadora da economia e promotora de uma sociedade mais justa, anteriormente analisada neste trabalho, está presente nas propostas curriculares na área de Educação para o Trânsito, como pode ser verificado na “Justificativa” do Boletim Técnico nº 45, do Centro de Treinamento e Educação para o Trânsito da CET:

O grande crescimento urbano-industrial e o incremento da indústria automobilística no século XX gestaram uma São Paulo que tem como um dos seus problemas cruciais um trânsito inseguro, sem fluidez e palco de relações sociais conflituosas.

A educação, que oferece as ferramentas para a construção da cidadania, resulta em relações sociais mais humanas, assim, a atuação do CETET tem como objetivo a proteção da capacidade de convivência para gerar qualidade de vida.

A construção da cidadania implica a incorporação de novos valores e atitudes, envolvendo direitos e deveres. No trânsito, atitude cidadã resulta em democratização das relações e respeito à vida. Sendo a escola o local privilegiado para toda ação educativa e formação do futuro cidadão, a parceria com esta instituição é fundamental para a disseminação da proposta educativa do CETET (CET, Cetet, 2009, p.19)

Mas, se a LDB de 1996, como observamos acima, lega aos projetos de Educação para o Trânsito diretrizes educacionais que moldam sua formulação, é no corpo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 que vamos encontrar, de maneira acabada, o desenho que dá forma ao conceito curricular destes projetos.

Não é por outras razões, que o Projeto Fazendo Escola – Formando Novos Valores no Trânsito, traz na sua Introdução a seguinte afirmação peremptória: “Para um trânsito cidadão, precisamos construir, a partir do cotidiano das pessoas, um atitude baseada em novos valores e concepções” (CET, Cetet, 2009, p. 7). Essa visão do processo educacional, que subsidia e anima o documento citado, está perfeitamente concorde com as concepções contidas nos PCNs, posto que as mesmas partem do entendimento de que “o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e à afirmação do princípio da participação política” (Brasil, MEC/SEF, Op. Cit., 1998).

No entretanto, ao efetuarmos uma leitura atenta do Projeto Fazenda Escola, é-nos possível constatar outros marcos conceituais que se expressam através de afirmações como:

A elaboração e implantação do projeto teve como referencial teórico o pensamento de Piaget sobre o desenvolvimento das estruturas lógicas, complementado com a teoria sócio-interacionista de Vigotsky, que tem por linha mestra a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, destacando o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (CET/Cetet, 2009, p. 22)

E mais:

O curso “Fazendo Escola – Formando para Novos Valores no Trânsito” foi concebido com o objetivo de capacitar profissionais de Educação Infantil, Fundamental I, II e EJA, subsidiando-os para atuarem de forma mais permanente na escola [...] Inserido de forma transversal e multidisciplinar no currículo escolar, o assunto

estimula a discussão sobre as questões sociais promotoras da construção da democracia e da cidadania, extrapolando o ambiente da sala de aula.

A abordagem transversal, somada ao tratamento interdisciplinar, permite que o conhecimento adquirido viabilize a construção de novos valores sociais e éticos e conduza ao desenvolvimento de um cidadão atuante em sua realidade (CET/Cetet, 2009, p.25)

Tomando essas duas últimas citações, podemos perceber claramente as principais vertentes que influenciaram a construção do Projeto Fazendo Escola: Por um lado o construtivismo, mais precisamente, o construtivismo pedagógico ao qual nos referimos antes, que lhe serve de suporte teórico, e, por outro lado, a proposta de inserção do tema trânsito no currículo escolar através de uma “abordagem transversal, somada ao tratamento interdisciplinar” (CET/Cetet, Op. Cit, p. 22).

Diante desse quadro, podemos inferir que o conceito de currículo encontrado no Projeto Fazendo Escola, assim como em outros projetos da área de Educação para o Trânsito citados anteriormente, encerra em si três características básicas que lhe dá essência, a saber: A visão liberal de escola redentora, onipotente; o construtivismo pedagógico como referencial teórico; o emprego da abordagem transversal, integrada à interdisciplinaridade na construção do currículo escolar. É, por conseguinte, sobre esse tripé que se ergue o conceito curricular estudado. Um tripé que reflete de forma inequívoca o pensamento educacional encerrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

Para compreendermos com mais acuidade essa questão, retomaremos primeiramente a idéia liberal de escola onipotente. Para isto, vamos recuperar o Referencial para Educação para o Trânsito – Ensino Fundamental, do Curso de Capacitação para Educadores, do Projeto Fazendo Escola – Formando Novos Valores no Trânsito, no trecho em que afirma o seguinte:

“Eu insisto que o foco da educação deve ser o estudo de soluções para problemas regionais. Na beira do Amazonas, é fundamental pensar na melhor forma de navegá-lo. No sertão do nordeste, cabe refletir sobre como conseguir água o ano todo. No pantanal,

a questão é estimular as formas de economia que protegem a biodiversidade. Em todos os casos, o ideal é abrir caminho para o que as pessoas já sabem, com o que podem descobrir, se forem incentivadas. A recuperação do conhecimento regional e um professor disposto a procurar incentivar talentos pode mudar a realidade nacional”² (Ab’ Saber, Aziz – Revista Nova Escola – Ed. Abril, São Paulo, SP, 2001) (CET/Cetet, 2007)

Tal concepção, também pode ser vista em sua inteireza no corpo do Boletim Técnico n° 45, do Centro de Educação para o Trânsito da CET, ao qual nos referimos anteriormente:

A construção da cidadania implica na incorporação de novos valores e atitudes, envolvendo direitos e deveres. No trânsito, uma atitude cidadã resulta na democratização das relações e respeito à vida. Sendo a escola o local privilegiado para toda ação educativa e formação do futuro cidadão, a parceria com esta instituição é fundamental para a disseminação da proposta educativa do CETET (CET/Cetet, 2009, op. cit., p.19)

Concomitante à concepção educacional voltada para o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno intervir na realidade para transformá-la, tão bem explicitada no trecho supracitado, depreende-se também dele outro aspecto não menos importante: “a recuperação do conhecimento regional” como pedra angular do processo de ensino e aprendizagem.

Ora, tanto no primeiro caso, que diz respeito diretamente à vocação da escola, quanto no segundo, que trata da priorização do conhecimento regional como objeto do conhecimento, o texto em destaque, quando confrontado com os PCNs, nada inova em relação a estes, ao contrário, traz incorporado o mesmo tratamento teórico metodológico.

Por essas razões, encontramos no texto dos PCNs um compromisso tácito com a construção da cidadania, que, para os autores do documento, pede necessariamente uma prática voltada para a compreensão da realidade social, como pode ser visto a seguir:

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la, orientando-se por três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas com conceitos ideais; incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento da escola (Brasil, PCNs, 1998, p. 35)

Da mesma forma, os PCNs ressaltam a importância de um currículo flexível, capaz de transformar as realidades locais em objetos do conhecimento. Essa “flexibilidade” e o respeito às diferenças pedagógicas regionais são amplamente citadas na introdução aos PCNs:

Por sua natureza aberta, [os Parâmetros Curriculares Nacionais] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo... (Brasil, PCNs, 1997, p.13)

Vimos pelo exposto, que a premissa de escola onipotente, propícia a se transformar em lócus privilegiado para a formação de uma consciência social capaz de mudar a realidade em que se insere, presente e tão bem caracterizada nos documentos elaborados na área de Educação para o Trânsito, é herdeira legítima do pensamento liberal contido nos PCNs, que por sua vez é tributário do pensamento educacional que forjou as reformas educacionais na década de 90, sob a égide das idéias liberais que se tornaram hegemônicas na sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, fato este, já analisado de forma acurada neste trabalho.

Nada, entretanto, salta mais aos olhos nos documentos que dão suporte à elaboração do currículo na área de Educação para o Trânsito, que a proposta de referencial teórico contida neles. Em todos os documentos analisados no curso deste trabalho, percebeu-se de forma nítida o compromisso com o construtivismo pedagógico, como pode ser constatado na afirmação que segue:

A orientação teórico-metodológica escolhida utilizou as teorias acima³ como parâmetros, uma vez que, por um lado, a apresentação de novos conceitos respeita a fase de maturidade em que a criança se encontra, e, por outro, a participação ativa propicia ao educador multiplicador e ao aluno a vivência prática dos conhecimentos adquiridos. Mais do que o produto construído pelo projeto de educação para o trânsito, o importante é o processo de construção, isto é, o caminho percorrido pela criança para assimilar o conceito (CET/Cetet, 2009, p. 22)

Esse compromisso com o construtivismo pedagógico se estende também à compreensão do trabalho do professor, fato que fica evidente quando nos deparamos com a afirmação de que “A idéia é que o educador possa construir com o aluno a consciência de que, mais do que apenas obedecer regras, atitudes seguras constituem a vivência plena de seus direitos” (CET/Cetet, 2009, p. 31).

Para a concretização desse objetivo, de acordo com o Boletim Técnico n° 45 - Projeto Fazendo Escola – Capacitação de Professores, no seu “Módulo 1 – Reflexões e Conceitos no Trânsito – Um novo Olhar”, o trabalho se inicia:

com a apresentação de conteúdos de Trânsito vinculados ao cotidiano, onde a proposta para o educador é uma reflexão sobre qual o seu lugar no mundo e, principalmente, qual a sua participação no Trânsito.

Na seqüência, direciona-se o foco para a importância do papel do educador como orientador e mediador perante o seu aluno, que por sua vez está em um processo de crescimento físico e cognitivo que lhe permite começar a fazer comparações e a tomar decisões (CET/Cetet, 2009, p. 30)

Temos dessa maneira, a manifesta visão construtivista de que “aprendizagem ocorre quando os conceitos (símbolos) estão em conexão com as experiências individuais” (CET/Cetet, 2009, p. 25). Consoantes essas citações, não há dúvidas de que estamos diante de um conjunto de afirmações que nos remetem não só à constatação da decisiva influência do construtivismo nos projetos de Educação para o Trânsito, quanto do fato dessa influência advir de uma leitura atenta do conjunto de documentos que compõem os PCNs por parte daqueles que elaboraram os projetos em questão.

Portanto, seja através da afirmação de que “mais do que o produto construído pelo projeto de educação para o trânsito, o importante é o processo de construção, isto é, o caminho percorrido pela criança para assimilar o conceito”; seja diante do entendimento “do papel do educador como orientador e mediador perante o seu aluno”; ou mesmo do processo de “construção da cidadania que implica na incorporação de novos valores e atitudes, envolvendo direitos e deveres” (CET/Cetet, 2009, pp. 22/30), estamos diante de um inegável compromisso com o pensamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com os PCNs, a construção do conhecimento se processa através da interação entre professores e alunos e alunos-alunos, cabendo ao professor criar situações de aprendizagem que propiciem a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem, uma vez que na interação e através dela, o aluno constrói, modifica, interpreta e enriquece significados.

O mais importante não seja o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à escola tradicional, a escola nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobre por si mesmo. O professor é visto, então como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais (Brasil, PCN, 2008, p. 40).

Dessa forma, ao professor, cabe o papel de mediar o conhecimento a ser trabalhado e construído pelo aluno, isto por que "Cada aluno é sujeito de seu

processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento" (Brasil, PCN;1998, p. 93). E ainda:

O professor, neste processo, deve ser visto como um intermediário entre o aluno e conhecimento, e deve ser reconhecido como alguém que sabe mais, sendo, portanto, um informante valorizado, o que não quer dizer que deva atuar como senhor absoluto do saber. O professor deve intervir no sentido de assegurar ao aluno, dentro da escola, condições favoráveis para aprender, planejando e encaminhando atividades de modo a garantir a programação estabelecida, para que os alunos desenvolvam as capacidades eleitas como essenciais (Brasil, PCN, 1998, p. 41)

Do mesmo modo, quando os projetos de educação para o trânsito tratam da "construção da cidadania", fazem-no de pleno e comum acordo com os princípios que norteiam os PCNs:

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade atual, 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 [...] Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar a diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (Brasil, PCN, 1998, p. 48/ Introdução, 1997, p. 35)

Conforme já mencionado neste trabalho, a preocupação precípua dos idealizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a formatação de um projeto de educação empenhado em desenvolver um conjunto de capacidades que possibilitem intervir na realidade para transformá-la, é, sem dúvidas, a justificativa maior para a inclusão dos Temas Transversais no currículo.

“... as Áreas convencionais, classicamente ministradas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, não são suficientes para alcançar este fim.

Dizer que não são suficientes não significa absolutamente afirmar que não são necessárias. É preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Porém, há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, **ocupando o mesmo lugar de importância.**” (Brasil, 1997, p.25 – grifos nossos)

Essa concepção de educação encontrada nos PCNs, ainda mais em razão da mesma ter influenciado diretamente o conteúdo educacional do Código Brasileiro de Trânsito de 1977, conforme pode ser constatado pelo conteúdo do capítulo VI, Art. 74, já mencionado no decorrer deste trabalho (4), se reproduz de forma nítida nos projetos elaborados na área de Educação para o Trânsito.

Tal assertiva é passível de comprovação, quer através da leitura de documentos oficiais constantes em projetos de envergadura nacional, como o também já citado no Projeto Viva o Trânsito, de autoria do Departamento Nacional de Trânsito, órgão ligado ao Ministério das Cidades, quer através dos documentos que fazem parte do Projeto Fazendo Escola, do Centro de Treinamento e Educação para o Trânsito da Companhia de Engenharia de Trânsito de São Paulo.

Assim, quando abordamos o Projeto Viva o Trânsito, no texto intitulado Educação de Trânsito no Ensino Regular, nos deparamos com as seguintes afirmações:

Já foi visto que o trânsito não foi eleito pelo MEC como tema transversal. Porém, se quiserem, as escolas podem encaminhar sua prática educativa nesta direção [...] Os temas transversais **não** são novas disciplinas. São conteúdos educacionais – fundamentados em aspectos da vida social – que *transpassam* pelas disciplinas. Portanto, o professor não vai dar “aulas de ética” ou “aulas de meio ambiente” e tão pouco “aulas de trânsito”. Ele vai inserir, em sua aula, atividades que favoreçam a análise e a reflexão sobre estes temas, a fim de que os alunos realizem sua própria aprendizagem e traduzam em comportamentos os conhecimentos construídos (Denatran, 2009, p. 28) (grifo dos autores)

Pautados nessas reflexões a respeito das propostas do MEC, e, diante dos desafios enfrentados para incluir através do referido projeto o tema trânsito nas escolas brasileiras, é perfeitamente compreensível ler-se no documento supracitado, a afirmação de que “A partir de uma visão ampla e abrangente de trânsito é possível propor às escolas um trabalho de transversalização do tema” (Denatran, 2009, p.30). Mais que isso:

a Câmara Temática de Educação e Cidadania no Trânsito – órgão de assessoramento ao Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) – em conjunto com o Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) estudam a possibilidade de sugerir ao MEC o trânsito como tema transversal às áreas curriculares (Denatran, 2009, p. 33)

Em perfeita consonância com o disposto no Projeto Viva o Trânsito, embora tenha sido elaborado um par de anos antes, o Projeto Fazendo Escola dá o mesmo tratamento ao tema trânsito, alinhando-o de forma idêntica:

Entendemos ser de suma importância aprofundar a discussão dos vários aspectos do tema Trânsito na rede escolar do município. Inserido de forma transversal e

multidisciplinar no currículo escolar, o assunto estimula a discussão sobre as questões sociais promotoras da construção da democracia e da cidadania, extrapolando o ambiente da sala de aula. Encaminhar a construção do conhecimento de maneira significativa e contextualizada, pressupõe considerar a diversidade proporcionada pela contribuição de cada disciplina para um debate consistente sobre Trânsito e a amplitude de soluções (CET/Cetet, 2009, pp. 12/13)

Finalmente, a compreensão de que “A abordagem transversal, somada ao tratamento interdisciplinar, permite que o conhecimento adquirido viabilize a construção de novos valores sociais e éticos e conduza ao desenvolvimento de um cidadão atuante em sua realidade” (CET/Cetet, 2009, p. 22), reflete, de forma acabada, o princípio liberal de escola onipotente, o referencial teórico construtivista e a transversalidade, os três pilares básicos sobre os quais se assenta o conceito de currículo em educação para o trânsito.

Conclusão

De certa forma, iniciamos a conclusão deste trabalho no capítulo anterior, momento em que descrevemos o conceito de currículo no universo dos projetos de Educação para o Trânsito.

Isto por que os dados obtidos nesta pesquisa, sem dúvida nos remetem à conclusão de que os projetos na área de Educação para o Trânsito analisados no transcurso deste trabalho, estão diretamente vinculados ao conjunto das orientações educacionais contidas na Lei de Diretrizes de Bases de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998; mais: que estas orientações surgem num contexto de conformação das diretrizes educacionais brasileiras aos ditames de um macro projeto de educação em nível mundial, engendrado sob a égide da ideologia liberal e forjado pelas agências promotoras da “nova educação”, dentre elas, UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Por estas razões, temos que a hipótese levantada por nós, que supõe uma estreita correlação entre os projetos de Educação para o Trânsito e as diretrizes educacionais que começam a ser instituídas no Brasil a partir da vigência da nova Carta Constitucional de 1988, culminando com as reformas na área da educação que tiveram lugar na década seguinte, pôde ser comprovada em sua inteireza.

Da mesma forma, a pergunta nuclear deste trabalho, que diz respeito ao conceito de currículo no contexto dos projetos de Educação para o Trânsito, foi satisfatoriamente respondida, à medida que verificamos que este conceito encerra em si três características básicas que lhes dão essência, a saber: A visão liberal de escola onipotente, capaz de se transformar em lócus privilegiado para a formação de uma consciência social capaz de mudar a realidade em que se insere; o construtivismo, notadamente a vertente conhecida como construtivismo pedagógico, que lhe serve como referencial teórico, e o emprego da abordagem transversal integrada à interdisciplinaridade na construção do currículo escolar.

Como dissemos anteriormente: “É, por conseguinte, sobre esse tripé que se ergue o conceito curricular estudado. Um tripé que reflete de forma inequívoca o pensamento educacional encerrado na Lei de Diretrizes e Bases da educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Entretanto, ao concluirmos este trabalho, surgem diante de nós outras tantas perguntas, tão ou mais importantes que aquela enunciada por nós, que motivou debruçarmo-nos sobre o problema. Isso acontece, por que ao estudarmos as características fundamentais do conceito de currículo em Educação para o Trânsito, nos deparamos a cada passo com contradições de ordem teórico-metodológicas que estão a merecer uma análise mais acurada.

Observe-se a respeito, a concepção de escola, instituição tomada nos projetos de Educação para o Trânsito, conforme já explicitado, como “alheada da sociedade”, mas com vocação de se transformar em “lócus privilegiado para a formação de uma consciência social capaz de mudar a realidade em que se insere”.

Note-se: a escola, por excelência, não é apenas o espaço constitucionalmente formal para o desenvolvimento e formação dos cidadãos. A escola, como de resto o conjunto das instituições que fazem parte da estrutura do estado, transforma-se na medida em que se transforma a produção humana. “A educação, para Marx, participa do processo de transformação das condições sociais, mas, ao mesmo tempo, é condicionada pelo processo”, diz Leandro Konder (2005), professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Dessa forma, tomar-se de forma acrítica o conceito liberal de escola “redentora, onipotente”, capaz de ser responsável pela resolução dos problemas sociais e estabelecer a equidade social, é, sem dúvida, um grande equívoco.

Como escreve com muita propriedade Gabriel Perissé na “Revista Profissão Mestre”: “A escola não é ilha isolada no oceano social. Não é lugar para guardar crianças, ou reformá-las [...] A escola não é paraíso na terra. Nem o inferno entre nós. Nem o purgatório. A escola não está aí por acaso”. Até mesmo, pelo fato do

homem ser sujeito em meio a relações dialéticas e históricas, as quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais e culturais. A educação, materializada na escola, é, assim, resultado de uma construção histórica.

Somente através dessa visão dialética da escola e do processo educativo, seremos capazes de compreender por que a história da educação demonstra que as teorias educativas respondem a necessidades imperiosas de adaptação a realidades sociais mutantes.

No tocante ao construtivismo, outro pilar de sustentação do conceito de currículo estudado, as controvérsias já explicitadas à exaustão neste trabalho, são suficientes para nos levar a crer que o problema carece ser alvo de um criterioso estudo, posto tratar-se de uma teoria que encerra um conjunto de diferentes vertentes teóricas e enfoques diversos no interior de seu pensamento, tendo como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget.

A despeito desta heterogeneidade, em torno deste núcleo de referência são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista, como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos.

Entretanto, a apropriação aligeirada (com o perdão do termo) das teorias de Vygotsky e Piaget, por exemplo, para a elaboração da proposta educacional construtivista, ou mais precisamente, para a formulação do construtivismo pedagógico - assim como a incorporação desta teoria às propostas educacionais que se seguiram a partir da década de 1990 -, têm sido alvo de muitas reflexões.

É importante reafirmar que existem críticas contundentes acerca da utilização desses pensadores e de suas obras da forma como tem sido levada a cabo pelos formuladores da teoria construtivista, haja vista que para alguns autores, as divergências entre Piaget e Vigotski fundamentam-se na própria origem das investigações teóricas, já que Piaget parte do estruturalismo genético e da biologia e Vygostky, do marxismo. No âmbito pedagógico, porém, essa discussão se reduziu a Piaget- individual e Vigotski- social.

O construtivismo, além disso, sob a nossa ótica, não pode ser visto como um fenômeno isolado, solto, desconectado do contexto mundial das últimas décadas. Tal movimento ganha força e torna-se hegemônico justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital, que gestou o retorno do modelo econômico, político e ideológico liberal.

Não cabe aqui, certamente, retomar a análise efetuada no corpo desta dissertação sobre este tema, mas parece-nos importante reafirmar a visão teórico-metodológica que sustenta os pressupostos de nossa análise, alicerçada na concepção materialista da história, na qual uma sociedade só pode ser conhecida na sua totalidade a partir de seu modo de produção, ou seja, a partir do modo como os homens se organizam socialmente para produzirem sua vida material.

De acordo com Marx (1983, pp. 24 e 25), o conjunto das relações de produção “forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social”. Desse modo, como já afirmamos anteriormente, ao produzirem a sua vida material, os homens produzem, também, valores, crenças, leis, ciência, conhecimento e educação.

Nessa perspectiva, é impossível falar em educação fora de um determinado contexto histórico. Para entender a educação, faz-se necessário compreender a economia e a política do Estado capitalista, a partir das ações do governo para a manutenção ou preservação dos interesses políticos de classe num mundo cada vez mais globalizado.

Finalmente, pelo fato deste trabalho ter nos levado à conclusão que no plano metodológico, a perspectiva definidora da Educação para o Trânsito é a transversalidade e a interdisciplinaridade, isto coloca-nos novamente diante de contradições que merecem ser vistas com atenção. A começar pela compreensão de que transversalidade e interdisciplinaridade têm como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania, conforme defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Vimos durante o transcorrer de nossa exposição, que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento,

enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática, ou seja, a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, e a transversalidade está voltada para a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).

Portanto, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, é de grande importância “que os alunos atribuam um significado às aprendizagens propostas, que seja apreciável para eles” (Brasil, PCNs, p. 49). “Ora, este processo de aprendizagem é nem mais nem menos do que aquilo a que recentemente se passou a designar por ‘educação para a cidadania’”, diz o educador português Paulo Chagas (2000).

Dessa maneira, acreditamos, para serem aplicadas com correção, transversalidade e interdisciplinaridade exigem sistematização, o que implica, entre outros fatores, planejamento adequado e um maior número de reuniões entre professores, fato que, de per si, pressupõe a superação da já bastante conhecida delimitação da escola como local de trabalho. Sobre essa questão, Silva Junior, partindo da compreensão de que “a materialização do currículo é algo que só pode se manifestar a partir dos limites de uma unidade escolar”, após em sua obra uma advertência com a qual concordamos:

Se a esta não são dadas condições mínimas de organização como local de trabalho e a seus trabalhadores não são asseguradas relações de trabalho compatíveis com suas necessidades pessoais e com as peculiaridades do trabalho a ser desenvolvido, de pouco adiantará chegarmos a qualquer consenso em abstrato sobre a qualidade dos PCNs e das propostas que se dispõem a aprimorá-los (Silva Júnior, 1998, p.91)

Essa carência de condições ideais para o trabalho educativo pode ser comprovada através da leitura do volume introdutório dos PCNs, documento no qual o próprio Ministério da Educação e do Desporto reconhece as reais

condições precárias em que a escola se encontra, apontando que a concretização, com qualidade, das propostas contidas nos Parâmetros necessita de:

... uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização do trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor (Brasil, 1997, p.38)

Diante dessas questões, ressaltamos novamente a necessidade de uma leitura atenta e crítica do conceito de currículo presente nos projetos de Educação para o Trânsito. Somente através desta reflexão, crítica e constante, poderemos chegar a propostas educacionais que atendam às expectativas de educadores e alunos, resgatando para a sociedade o papel de uma escola viva e voltada para a realidade em que se insere.

Não devemos criar a ilusão de que a Educação para o Trânsito nas escolas vai ser capaz de resolver todos os problemas de mobilidade urbana, ou, como num passe de mágicas, remontar sobre outras bases a questão de ocupação do espaço público, mas, o salto qualitativo que esperamos para a Educação para o Trânsito é que ela seja abordada com a perspectiva de trabalho que englobe o conceito atual de mobilidade urbana, ultrapassando as fronteiras do cotidiano escolar e dando um sentido mais amplo ao conceito de cidadania.

NOTAS

1. A explicação das crises através da modificação da composição do capital e da conseqüente queda da taxa de lucro é explicitamente formulada por Marx no "esboço" de O Capital (os Grundrisse*), mas encontra-se apenas sugerida, de modo ambíguo, na seção correspondente de sua obra definitiva

*Os "Grundrisse". Escritos entre 1857 e 1858, os "Grundrisse" são o primeiro rascunho da crítica da economia política de Marx e, portanto, também o trabalho inicial preparatório do Capital, contendo numerosas reflexões sobre temas que Marx não desenvolveu em nenhuma outra parte de sua criação inacabada.

2. O Estado do bem-estar (Welfare State) ou Estado assistencial, pode ser definido, à primeira análise, como Estado que garante "tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político" (H. L. Wilensky, 1975. In: BOBBIO et al, p. 416).

3. Goikoetxea, Benjamin Zufiaurre. Proceso y Contradicciones de La Reforma Educativa, 1982-1994; prólogo de Wilfred Carr, Icaria Editorial, S.A. Barcelona, 1994.

4. Massabi (2008), afirma que "Piaget utiliza o termo no livro Epistemologia Genética (2002, p. 105), se referindo a uma posição teórica, epistemológica, da construção de conhecimentos pelo sujeito, que não decorre da introdução do meio, nem este meio preexiste neste sujeito".

5. Emilia Ferreiro, psicóloga e pesquisadora argentina, radicada no México, fez seu doutorado na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Ana Teberosky, cátedra da Universidade de Barcelona, pesquisadora e autora de pesquisas importantes na área da educação, entre elas A Psicogênese da Língua Escrita em parceria com Emília Ferreiro.

6. Como pode ser visto em Marta Kokl de Oliveira (1993, p. 103): "**Embora haja uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vygotsky** - o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e portanto sujeito às especificidades do seu contexto cultural - há diversos aspectos a respeito dos quais o pensamento desses dois autores é bastante semelhante (...)" (grifos nosso); e em Fernando Becker (2003, p. 243): "Podemos aproximar autores como Piaget, Paulo Freire, Freud, Vygotski, Wallon, Luria, Baktin, Freinet etc. Por que esses autores todos? Porque eles têm uma coisa em comum. Qual é essa coisa em comum? **Para além das divergências**, eles têm em comum algo que não pode ser subestimado: a ação do sujeito, tratada freqüentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do processo de aprendizagem.

7. De acordo com matéria veiculada no jornal Folha de S.Paulo, em 15/08/95, parte dos professores que elaboram os Parâmetros Curriculares Nacionais trabalharam na Escola da Vila. Ainda sobre a questão, é preciso assinalar que, no caso dos primeiros PCN (de 1ª a 4ª séries), três das quatro "coordenadoras" envolvidas na sua elaboração, e cujos nomes figuram na "Ficha Técnica", haviam sido professoras e orientadoras educacionais e/ou pedagógicas na Escola da Vila.

8. Entrevista de Cesar Coll sobre A Reforma Curricular Brasileira, realizada em Barcelona, em 2-6-99, pelos professores Jean Lauand e Elian Alabi Lucci. Edição e tradução: Jean Lauand (internet - www.hottopos.com/harvard1/coll.htm)

9. Segundo Cesar Coll, "os PCNs não são um currículo prescritivo oficial, são, antes, um referencial de currículo. Já na Espanha, há o que se chama aqui "*diseño curricular base*" que estabelece, em nível normativo, o mínimo que deve ser ensinado para todo o Estado Espanhol e depois, cada *comunidad autónoma* concretiza seu currículo oficial com caráter prescritivo".

10. Ulisses Ferreira de Araújo é autor do livro “Temas transversais em educação: bases para uma formação integral”. Publicado originalmente na Espanha, o livro é naquele país uma das obras de referência para os educadores interessados em conhecer as origens da estrutura curricular das escolas ocidentais e ao mesmo tempo entender o significado do conceito de transversalidade proposto pelas reformas educacionais espanholas.

11. Filósofo estadunidense que exerceu forte influência nos escolanovistas brasileiros.

12. Ana Maria Ribeiro Filipouski é professora aposentada do Instituto de Letras e membro do Núcleo de Integração Universidade & Escoca da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS.

13. O trânsito é mencionado nos PCN do ensino fundamental como sugestão de tema local: “Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais. Tomando-se como exemplo o caso do **trânsito**, vê-se que, embora esse seja um problema que atinge uma parcela significativa da população, é um tema que ganha significação principalmente nos grandes centros urbanos, onde o trânsito tem sido fonte de intrincadas questões de natureza extremamente diversa” (PCN, PP.28/29)

14. Na área de trânsito, os governos estaduais – até a entrada em vigor do Código de Trânsito Brasileiro – CTB em 1998 –, eram integralmente responsáveis por todas as ações, por intermédio de seus Departamentos Estaduais de Trânsito – Detrans, na maioria dos casos vinculados às Secretarias de Segurança Pública. (Vasconcelos, Eduardo 0- A Cidade o Trânsito e o Transporte, Prolivros, São Paulo, 2005,p.97.)

16. Resolução CONTRAN nº 420, de 31 de Julho de 1969 - aprova diretriz para a realização da Campanha Nacional Educativa de Trânsito em todo o território nacional (atualizada com a adoção do novo Código de Trânsito Brasileiro, em 1997).

17. Entrevista de Juciara Rodrigues, Coordenadora-geral de Qualificação do Fator Humano no Trânsito do Denatran à Agência ABCR, em 20 de Abril de 2009.

18. O autor se refere aos seguintes paradigmas: 1. As ações em segurança de tráfego deveriam objetivar, prioritariamente, a redução do número e da gravidade dos acidentes. 2. O não cumprimento da lei, ou a sua negligência eram os fatores que explicavam a ocorrência de acidentes

19. As concepções de cidadania assistida e emancipada são apresentadas por Demo (Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida, 1999). A cidadania assistida refere-se à herança do welfare state americano, centrada no Estado paternalista. É uma cidadania em defesa do assistencialismo, enquanto por outro lado, a cidadania emancipada, sem descartar os preceitos assistencialistas, discute a autonomia como alicerce.

20. O Projeto Fazendo Escola – Formando Novos Valores no Trânsito, foi elaborado pelo Centro de Educação para o Trânsito da CET, e é desenvolvido nos moldes estabelecidos pelo Termo de Cooperação Técnica estabelecido entre a Secretaria Municipal de Transportes e a Secretaria Municipal de Educação em Abril de 2007.

21. Ab’ Saber, Aziz – Revista Nova Escola – Ed. Abril, São Paulo, SP, 2001

22. A citação refere-se ao “pensamento de Piaget sobre o desenvolvimento das estruturas lógicas, complementado com a teoria sócio-interacionista de Vigotsky” (CET/Cetet, 2009, p. 22)

23. Este artigo é citado na página 72.

Referências Bibliográficas

AEBLI, H. Didática Psicológica: aplicação da psicologia de Jean Piaget. São Paulo, Nacional, 1978

AANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. Crise capitalista contemporânea e as transformações do mundo do trabalho. In: Crise contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: CEAD, 1999.

APPLE, M. W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, M. L. de A., Filosofia da educação, São Paulo, Moderna, 2006.

ARAUJO, U. F. Los Derechos Humanos como Eje Articulador del Curriculum Departament de Pedagogia Aplicada; Cidade: Barcelona; Evento: Simposi Internacional La millora de les oportunitats educatives en una societat en transformació; Inst. Universitat Autônoma de Barcelona. 07 de março de 2003.

ARMELLA, M. L. e WALDEGG, G. Educación Matemática (2), vol. 4, México, 1992.

ARROYO, M. Escola Plural: Proposta Pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Belo Horizonte, 1994.

----- et alli. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1999.

AZANHA, J. M. P. Parâmetros curriculares nacionais e a autonomia da escola. International Studies on Law and education-3, 2001 (Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>).

BARBOSA, R. C. R. A Sociedade do Conhecimento e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: I Jornada do HISTEDBR: História da Escola Pública no Brasil, Salvador, 2002.

----- In: Jornada do HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, v. 1, 2002.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988 /organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. - São Paulo: Saraiva,1988.

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

----- Os Parâmetros Curriculares em Questão, in Revista Educação e Realidade, vol. 21, ano 1, 1996.

----- MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC 1993.

----- Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

----- DENATRAN, Portaria n° 147, Brasília, 03/06/2009.

BECKER, F. Vygotski versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação - Formação de educadores: desafios e perspectivas / organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

----- O que é construtivismo? In: BORJA, A. et al. Construtivismo em revista. São Paulo: FDE, 1993

----- A epistemologia do professor: o cotidiano escolar. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1993

BERTOTTO, L. C. Trânsito e Educação – UFGR – Porto Alegre, 2002

BOLLMANN, M. da G. N. Resgate de um Projeto. In: *Caderno ADUFF - SSind*, Niterói, 02/08/1995.

BUSQUETS, M. D. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1999.

CARVALHO, C. P. F. Os PCNs para o ensino médio: possibilidades e limites.. In: 28ª Reunião Nacional da Associação Nacional Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambú – MG, 2005.

CARVALHO FRANCO, M. S. All the world was America", *Revista USP*, Dossiê Liberalismo – 1993.

CAVALCANTI, Z. “Construindo uma Nova Escola – Como foi o projeto pedagógico da escola da vila, Revista Vila XXI – Educação, Cavalcanti, Zélia (coord.), Cadernos da Escola da Vila. Vol 4 – Alfabetizando. POA, Artmed, 2000.

----- A construção do projeto pedagógico da Escola da Vila. Pátio, 1, (0), 1997.

----- Zélia. Revista Nova Escola. Edição nº 154. Agosto de 2002. pp. 18 - 25.

CEPAL/UNESCO. Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad. Santiago de Chile, 1992.

CET – COMPANHIA DE ENGENHARIA DE TRÂFEGO DE SÃO PAULO – CENTRO DE TREINAMENTO E EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO - Notas Técnicas São Paulo 06/04/79 NT 036/79.

----- Projeto “Fazendo Escola”, Manual do Professor, 5 a 8ª séries do ensino fundamental, 2007.

----- Boletim Técnico nº 45, “Fazendo Escola – Formando Novos Valores no Trânsito” - Capacitação de Professores, Ana Claudia Silva Britto... (et al) São Paulo, 2009.

Chakur, C. R. S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. Paidéia, (fev/ago), 1995.

Chauí, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

Chesnais, F. A mundialização do capital. Trad.: Silvana Finzi Foá. São Paulo, SP: Xamã, 1996.

CMSP – COMPANHIA METROPOLITANA DE SÃO PAULO – Metrô. Pesquisa de Origem - Destino. São Paulo, 2002.

CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO - Lei nº 9.503, de 23 de Setembro de 1997.

COLL, C. Aprendizagem escolar y construcción del conocimiento. 2 ed. Barcelona: Paidós Ibéria, 1991.

----- et al. O Construtivismo na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

COUTINHO, C. N. A Época Liberal: Revolução Passiva ou Contra-Reforma? – Filosofia e Questões Teóricas, Fundação Lauro Campos - SP – 2008.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. Cadernos de Pesquisa, nº 99, São Paulo, 1996.

CURY, C. R. J. Flexibilidade e avaliação na LDB. In: Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais. São Paulo, 1997.

DECLARAÇÃO DE JONTIEN - Conferência Mundial de Educação para Todos, Jonthien, Tailândia, 1990.

DEBRUN, M. A conciliação e outras estratégias. São Paulo: brasiliense, 1983.

DELVAL, J e KOHEN, R. Construtivismo. In: Carbonell Sebarroja, J. et. al. (Orgs), Pedagogias do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DETRAN – RS - Programa Gaúcho de Educação para o Trânsito, *Porto Alegre, Agosto de 2004*

DEWEY, J. Liberalismo, liberdade e cultura (Liberalismo & Ação Social, Liberdade e Cultura) tradução e apresentação de Anísio Teixeira, São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

----- Democracia e educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1956.

DENATRAN - DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO - Estatísticas de acidentes de trânsito, 2008 (Disponível em www.denatran.gov.br/acidentes.htm).

----- Projeto Viva o Trânsito, Apostila de Curso de Educação para o Trânsito 2, Brasília, 2009.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. CADERNO CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. (Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 22 Abr 2008).

----- As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, 24^a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001

----- Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FARIA, E.O. Bases para um programa de educação para o trânsito a partir do estudo de percepção de crianças e adolescentes. Tese de D. SC., COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro , 2002.

FERNANDES, F. Diretrizes e bases: conciliação aberta. Educação & Sociedade, n. 36, p. 142-49, São Paulo: Vértice - CEDES, ago. 1990.

FERREIRO, E. Com todas as letras, Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.

FERREIRO, E. e TEBEROSKI, A. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto alegre, Artes Médicas, 1985.

Ferreti, C. e SILVA JUNIOR, J.R., Educação profissional numa sociedade sem empregos, in: Cadernos de Pesquisa, nº 109, Março de 2000.

FILIPOUSKI, A. M. R; SEFFNER, F; LOSS, I. E. V. – Trânsito e Educação : Itinerários Pedagógicos – Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2002.

FONSECA, F. Divulgadores e vulgarizadores: a grande imprensa e a constituição da hegemonia ultraliberal no Brasil, USP, Depto. de História, 2001

FONTENELE, S. Trânsito na Escola: uma questão de cidadania. Disponível em: http://www.amc.fortaleza.ce.gov.br/modules/dect/art_trans_escola.pdf. Acessado em: 14/12/2009.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

----- Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos”. In: GOMES, Carlos Minayo [*et al.*]. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

----- Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Versões críticas. 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GADOTTI, M. Teoria, método e experiências Freireanas, in: http://www.paulofreire.org/frontera_p.htm, 2003.

----- Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 103.

GOLDMANN, L. Epistemologia e filosofia política. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

GROSSI, E.P. e BORDIN, J. (orgs.) Construtivismo pós-piagetiano. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMORELLI, L. C. – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP -Tese de Mestrado, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo. Cortez, 1992.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, RESOLUÇÃO/SED no 2.037, de 6 de novembro de 2006 (publicada no D.O. nº 6842 de 07/11/2006)

GOMEZ, M. V. A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 48, 2009.

GOMIDE, A. A. Transporte Urbano e inclusão social: Elementos para políticas públicas. Texto para discussão do IPEA, n 960, Brasília, 2003.

GANDOLFO, Maria Ângela Pauperio e WASKOV, Silvana de Boer – Educação e Trânsito – princípio de convivência - Trânsito e Educação – UFRG - Porto Alegre, 2202

HAGE, J. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani ... [et al.]*. - São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

HAYEK, F. A. Von, O Caminho da Servidão; tradução e revisão Anna Maria Copovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro – 5ª edição, Rio de Janeiro, 1990.

HANZE, A. Construção da Aprendizagem. Brasil Escola. com. Canal do Educador, 2009.

HOOVER, K. R. Economics as Ideology. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield 2008 pp. 152.

HOFFMANN, M.H.; LUZ FILHO, S. S. da. A educação como promotora de comportamento socialmente significativos no trânsito. In: Hoffmann, M. H.; Cruz, R. M.; Alchieri, J. (Orgs.). Comportamento humano no trânsito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KEYNES, J. M. *Economia*. Trad.: Mirian Moreira Leite. São Paulo: Ática: 1978 (Grandes Cientistas Sociais).

KOSIK, K. Dialética do concreto. 6. reimp. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KONDER, Leandro, Revista Nova Escola, São Paulo, 2005.

LAVINAS, L. Pobreza e Exclusão: Traduções regionais de duas categorias da prática – Econômica, V. 4, São Paulo 2002.

LEFEBVRE, H. O direito à Cidade - São Paulo - Editora Documentos - 1969.

LESTER C. Thurow – O Futuro do Capitalismo – Editora Rocco – São Paulo, 1997

LIBÂNIO, J. C. Profissão professor ou Adeus professor, adeus professora? Exigências contemporâneas e novas atitudes docentes. In:_____ Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCAS, Maria Angélica O. F. Temas transversais: novidade?. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu/MG. Educação não é privilégio, 2000.

MACEDO, L. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991

MANDEL, E. A Crise do Capital; os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo: Ed. Ensaios, 1990.

MARÍN, I. & QUEIROZ, M. S. A atualidade dos acidentes de trânsito na era da velocidade: uma visão geral. Cadernos de Saúde Pública. V. 16, n.1 Rio de Janeiro jan./mar, 2000.

MARTINS, C. E. Liberalismo: O Direito e o Averso, Revista Dados, Vol. 46, nº 4, 2003.

Marx, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

----- Teses sobre Feuerbach, 3, 1845, in: Marx, Engels, Obras Escolhidas em três tomos, trad. Álvaro Pina, Lisboa-Moscovo, Ed. «Avante!»-Ed. Progresso, 1982, tomo I, p. 2.

MARX, K. & Friedrich Engels Manifesto do Partido Comunista; tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2002.

----- Crítica da Educação e do Ensino, Lisboa, Moraes Ed., 1978.

----- A Ideologia Alemã, São Paulo Hucitec, 1984.

MASSABNI, V. G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? Ciências & Cognição; Ano 04, Vol 10, 2007.

----- O Construtivismo na Educação: da política educacional ao “construtivismo do professor” VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

MÉSÁROS, I. Para além do capital; rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo; Campinas: Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa, Editora da Unicamp, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais; em busca de alternativas, in: Revista de Educação AEC, ano 24. N° 97. Dezembro de 1999

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994

MORENO, M. et alli Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral. São Paulo, Ática, 1997.

MOLL, J. Os desafios contemporâneos da educação pública: Compromissos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Paixão de Aprender, Porto Alegre, n° 14. 2001.

NETTO, J. P. Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1995

NOSELLA, P. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, D. A. ; SOUZA, S. M. Z. L. Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão. In: Revista de Educação AEC. Ano 25, n° 100, jul/set, 1996.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, Goiânia: IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, M. A. M. Escola ou empresa? Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky (Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico). São Paulo, Scipione, 1993.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo Sistema de Justiça, in Revista Brasileira de Educação, V. II, 1999.

OLIVEIRA, R.T.C. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, SP : HISTEDBR/Autores Associados, 1997.

OKADA, A. L. P. A Mediação Pedagógica em Freire e Piaget, in: <http://mediacaopuc.br.tripod.com/medtxt.htm>, 2003

PAULANI, L. Marx, as crises e a "desregulação financeira" – www.cartamaior.com.br – 2009.

PAULO CHAGAS “A Educação em Portugal” - Texto originalmente publicado no jornal "Moinho Velho" - coluna *Aprender a Crescer*, Portugal, 04 de março de 2000.

PETRELLA, R. Conferência “A Urgência de um Contrato Social Mundial Face aos Desafios da Globalização Atual, Simpósio Internacional: O Ensino Social da Igreja e a Globalização: Limetes e Possibilidades - Mais além das lógicas bélicas, UNISINOS, Tradução: Vanise Dresh, São Leopoldo, RS – 2001.

_____ Cinco Armadilhas para a Educação, Le Monde Diplomatique, Edição Portuguesa, 2000.

PERES RODRIGUES, J. P., O Currículo Interdisciplinar e a Educação para O Trânsito Revista Don Domênico - Periódico de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico. 2009, Outubro. (www.faculdedondomenico.edu.br/revista).

PERISSÉ, G. Mas o que é a escola? Revista Profissão Mestre, São Paulo, 2008.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. Trad. Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Victor Civita, 1978. (Série Os Pensadores)

----- Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

RAIA JR. A. A. Acessibilidade e mobilidade na estimativa de um índice de potencial de viagens utilizando redes neurais artificiais e sistemas de informações. Tese de Doutorado, Escola de Engenharia de São Carlos, USP, São Paulo, 2000.

RAMOS, M, E. T. “A Alma do Negócio” : O Ensino de Qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais, In: Revista História Hoje, São Paulo, N 2, 2003.

REVAH, D. A (re)configuração do passado no discurso construtivista. Estilos clín., vol.13, no.24, jun. 2008.

----- A educação alternativa. In A. Risério et al., Anos 70: Trajetória. São Paulo: Itaú Cultural/Iluminuras, 2005.

REVISTA CONTATO, APPSITRAN – Associação Paranaense de Psicologia de Trânsito. Na prática teórica: Psicologia do Trânsito, São Paulo, (CRP-08/PR). Ano 21 nº 21, mar./abr. 2002.

----- A Educação de Trânsito na França. Disponível em: <http://www.ui.jor.br/educaçãohm>, São Paulo, 2003, Acesso em: 8 dez.2009.

REVISTA HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 166 – 170 mar. 2006 - ISSN: 1676-2584

RODRIGUES, J. 500 Anos de trânsito no Brasil: convite a uma viagem. Brasília: ABDETRAN, 2000.

----- Entrevista em, 20/4/2009, para o Interlog.

ROMANO, R. A universidade e o neoliberalismo. In: CCAMINHOS DA Educação n. 18, 1999.

ROSA, S. S. Construtivismo e mudança. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: Duarte, N. (org). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

ROMÃO, J. E. Temas Transversais ou Temas Geradores: o currículo numa perspectiva freireana. São Paulo, S/D.

SACRISTAN, J. G. O Currículo: Uma reflexão sobre a prática, 3 Ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTOS, S. Valdete dos e REICHWAJD JR., G. – Espaços Vivenciais? Cotidianos de Jovens e Adultos: Elementos de Inclusão de Ações Educativas para o Trânsito – Trânsito e Educação, UFGR, 2002

SANTOS, J. M. e SOUTO, Micherlane de Melo C. Educação e Trânsito: Caminhando Juntos a Busca da Emancipação Humana, 8º Simpósio Internacional – História e Educação Novas Exigências do Processo Civilizador da Contemporaneidade, 2006.

SANTOMÉ, J. T., Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 4, São Paulo, 1997.

SAVIANI, D. Nova LDB: desenlace e seus desdobramentos Revista Movimento em debate - Desafios da universidade pública - julho de 1999.

----- Capitalismo Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

----- A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003

----- Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 2º ed. São Paulo Cortez, Autores associados, 1991

SEFFENER, F. & SCHÄFFER, N. O. A Educação para o Trânsito como conteúdo permanente no currículo escolar, Trânsito e Educação, UFGR, 2002.

SILVA, Andréia Ferreira da - A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JÚNIOR, C. A. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: C. S. Bissoli da Silva; L. M. Machado (orgs), Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo, Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

----- O currículo como fetiche. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 1999.

SCALCO, G. Projeto de Pesquisa “Panorama d Trânsito em Belo Horizonte: Um Diálogo entre as Esferas da Educação, Esforço Legal e Engenharia de Trânsito” Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação. DMTE / FAE Março de 2005.

SMITH, A. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. O Construtivismo na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOUSA JUNIOR, L. O FUNDEF e o direito à educação básica. In: MEDEIROS, M. D. de ; WOJCIECH A. K. (Org.). Educação básica: da teoria à metodologia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

SECRETARIA NACIONAL DE TRANSPORTE E MOBILIDADE URBANA DO MINISTÉRIO DAS CIDADES (SEMOB). Estatuto da mobilidade urbana: texto básico de fundamentação do anteprojeto de lei – Documento para discussão. Brasília (mimeo), 2005.

TEIXEIRA, A. Educação e o mundo moderno. Democracia e educação, São Paulo: Nacional, 1977.

THIELEN, I. P. & GRASSI, M.V.F.C. in: www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.38.3.1.htm, 2006.

Thourow, L. O Futuro do Capitalismo: como as forças econômicas moldam o mundo de amanhã. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1997.

Torres, P. L. (Org.). Uma leitura para os temas transversais: ensino fundamental. Curitiba: SENAR, 2003.

UNESCO - Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993

_____ En búsqueda de la equidad: elaboración de los Planes Nacionales de Educación Para Todos en América Latina (Documento de apoyo). Santiago, Chile: 2003.

VALADARES, F. C. e ROCHA, M. L. da - Fórum nacional em defesa da escola pública na LDB: a questão da docência, Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano6, nº 2, 2º semestre de 2006.

VASCONCELOS, M.S. A difusão das idéias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VASCONCELOS, E. O que é Trânsito. Coleção Primeiros Passos – ed. Brasiliense – São Paulo, 1992.

VIEIRA, M. L. Construtivismo: a prática de uma metáfora - forma/conteúdo do construtivismo em Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

VIEIRA, S. L. Em busca de uma LDB cidadã. In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Texto apresentado na Comissão de Educação e Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. São Paulo:Cortez ANDE 1990.

XAVIER, M. L. M. Educação Para o Trânsito Como um Conteúdo Escolar - Trânsito e Educação - UFRGS – Porto Alegre, 2002.

YUS, R. Temas transversais em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WARDE, M. Liberalismo e Educação. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1984.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)