

SILMARA MORAES DA SILVA

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE
OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS QUE ORIENTAM
A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS
PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS**



ARARAQUARA – S.P.
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SILMARA MORAES DA SILVA

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UM ESTUDO
SOBRE OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS QUE
ORIENTAM A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

ARARAQUARA – S.P.
2010

SILMARA MORAES DA SILVA

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE OS
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS QUE ORIENTAM A
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

Data da defesa: 01/09/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Denise Guedes

Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Membro Titular: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho

UNINOVE --Universidade Nove de Julho

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Silva, Silmara Moraes da

Educação e cidadania: um estudo sobre os fundamentos filosóficos que orientam a formação para a cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais / Silmara Moraes da Silva – 2010

99 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Edilson Moreira de Oliveira

I. Educação. 2. Cidadania. 3. Parâmetros Curriculares Nacionais. 4. Materialismo histórico-dialético. I. Título.

À minha mãe Teresa, que sempre foi um exemplo de luta e que sempre acreditou em mim. Para Caubi meu amor que sempre esteve ao meu lado, e a todos os amigos e parentes que sempre perdoaram minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, mas especialmente quero agradecer:

à minha mãe, Tereza, que sempre me apoiou em todos os momentos;

à professora minha amiga, Maria Denise Guedes, pela dedicação e apoio;

à meus amigos que sempre acreditaram em mim;

à Aline, pelo ombro amigo e pela companhia nas viagens;

ao Prof. Dr. Newton Duarte, pelo auxílio;

ao Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho;

ao meu orientador Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira;

ao Caubi , pela paciência e amor.

Onde existe então (...) a possibilidade de emancipação? Eis nossa resposta: Na formação de uma classe que tenha cadeias radicais, de uma classe na sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, uma classe que seja a dissolução de todas as classes.

KARL MARX, op. Cit., p.92

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a fundamentação teórica/filosófica presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nesse sentido, tomamos como fenômeno social a ser analisado “a formação para a cidadania”, anunciada em tal documento como o eixo norteador da educação escolar. Para a realização da análise proposta, tomamos como ponto de partida as seguintes questões: Quais são os fundamentos teóricos/filosóficos que orientam a reforma curricular da década de 1990, mais especificamente, a formação para a cidadania como eixo norteador da educação escolar nos PCN's? Nossa hipótese, é que a reforma curricular e a eleição da cidadania como eixo norteador da educação escolar, tem como objetivo a busca do consenso social, visando a formação de uma “nova” sociabilidade, que se adapte as condições sociais vigentes, a qual faz parte de um conjunto de reformas estruturais promovidas no capitalismo contemporâneo segundo os princípios do neoliberalismo. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético. Os resultados da pesquisa revelam os fundamentos que orientam a educação escolar e a formação do indivíduo na sociedade atual.

Palavras-chaves: Educação. Cidadania. Parâmetros Curriculares Nacionais. Materialismo-histórico-dialético.

ABSTRACT

This study aims to investigate the theoretical and philosophical construct in the National Curricular Parameters (Brasil, 1997). In effect, we took as the focus of our analysis the social phenomenon “the formation to the citizenship”. In the document above this is announced as the guiding principle of the schooling. To accomplish this analysis we took as the starting point the following question: What are the theoretical and philosophical constructs that guide the curriculum reform of the decade of 1990, specifically the formation to the citizenship in the National Curricular Parameters? Our hypothesis is that the curriculum reform and the choice of the citizenship as the guiding principle of the schooling aim to discern a social consensus. This fact has as its objective the formation of a “new” sociability that can be adapted to the current social conditions and that is part of a set of structural reform done in the contemporary capitalism according to the principles of neoliberalism. From the theoretical-methodological point of view, this research was developed based on the theoretical assumptions of the historical and dialectical materialism. The outcomes of this research reveal the constructs that guide the schooling and the formation of the individual in the present society.

Key-words: Education, citizenship, National Curricular Parameters, historical and dialectical materialism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Fundef	Fundo do desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Orealc	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe.
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnud	Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento
Unesco a Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 12
1 CAPÍTULO I: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: origens e pressupostos	p. 17
1.1 O estabelecimento de um currículo nacional	p. 25
1.2 A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	p. 29
1.3 Tendências Pedagógicas nos PCN's.....	p. 31
1.4 A formação da consciência cidadã nos PCN's	p. 34
2 CAPÍTULO II: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS/FILOSÓFICOS : a formação humana na perspectiva marxista	p. 42
2.1 As contradições da formação para a cidadania	p. 52
3 CAPÍTULO III: CIDADANIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	p. 57
3.1 Jonh Dewey: democracia e educação	p. 63
3.2 Educação do trabalhador/cidadão	p. 69
3.3 A Terceira Via e as novas estratégias na busca do consenso	p. 71
4 CAPÍTULO IV: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: concreto pensado	p. 76
4.1 O reflexo do pragmatismo deweyano na proposta de formação do professor contida no PCN	p. 78
4.2 A necessidade de um currículo voltado para formação do cidadão do século XXI	p. 85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 91
REFERÊNCIAS	p. 95

INTRODUÇÃO

Na atualidade, as questões referentes à necessidade de desenvolvimento da consciência cidadã, ou, da cidadania consciente, ganham espaço nos mais diversos segmentos da sociedade. O discurso do cidadão “politicamente correto” é valorizado graças a uma constante reestruturação do capitalismo que busca, à todo custo, estratégias que garantam seus objetivos fundamentais, o lucro e a acumulação em escala ampliada. Nesse sentido, a atuação dos convencionais meios de comunicação como revistas, jornais, televisão, se tornam essenciais na busca do consenso necessário a perpetuação desse modo de produção. Não importa a complexidade do problema, a mensagem veiculada é “conscientizar o cidadão” acerca de problemas ambientais, sociais, políticos ou econômicos. Sob essa perspectiva e com apoio da mídia, os indivíduos têm sido convocados a desenvolverem sua “consciência cidadã”, “consciência ambiental”, “consciência política” etc. Dito de outro modo, o que se exige é que cada indivíduo cumpra a sua parte no sentido de contribuir para minimizar os problemas decorrentes das contradições inerentes ao metabolismo social do sistema capitalista de produção.

Parte-se do pressuposto que essa “necessidade” de desenvolver uma “consciência cidadã”, que garanta o assim chamado “desenvolvimento sustentável”, constitui-se em uma das armas ideológicas do capital utilizada na tentativa de camuflar o agravamento das suas contradições, cujas conseqüências, põem em risco a sobrevivência da humanidade.

Nesse contexto, a reforma educacional da década de 1990, tem como principal pilar “a formação para a cidadania”, tendo em vista o despertar da cidadania consciente nos indivíduos, seja na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior. O discurso do cidadão, consciente e participativo se faz presente em todo o sistema escolar, e tem como premissa o desenvolvimento da gestão democrática da escola, e a formação democrática dos alunos, preparando-os para atuarem seguindo os princípios e valores de uma sociedade democrática. De acordo com tal pressuposto, o desenvolvimento da autonomia é um atributo fundamental da cidadania participativa. Em conformidade com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, o professor torna-se co-

responsável pela formação para a cidadania, tendo em suas mãos o sucesso por tal empreitada.

Vale ressaltar, que a reforma educacional e, mais especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como pressuposto a teoria neoliberal, cujos fundamentos estão contidos na obra O caminho da Servidão de Friedrich Von Hayek (1944). Segundo Guedes (2006, p. 53),

Em sua obra, Hayek critica qualquer tentativa de planejamento econômico por parte do Estado. Para ele, a intervenção do Estado na economia põe limites à liberdade dos indivíduos, porque determina coercitivamente como, quando e com quem deve ser estabelecida essa relação de trocas, contrariando a própria natureza da sociedade.

Para Frigotto (1995, p. 80 apud Guedes, 2006, p. 53) a tese neoliberal não é unívoca, mas, fundamentalmente, postula a retirada do Estado da economia, restringe os ganhos de produtividade e garantias, tanto de emprego como de estabilidade no emprego, a volta das leis de mercado sem restrições, a elevação das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo, a diminuição dos impostos sobre o capital e a diminuição dos gastos e receitas públicas, bem como do investimento em políticas sociais.

O pensamento neoliberal não se restringe ao aspecto econômico e político, pois, seus fundamentos aliados às chamadas teorias pós-modernas, constituem a expressão ideológica do capitalismo contemporâneo. Jamenson (2002) afirma que a pós-modernidade é apenas o “[...] reflexo e o aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo em sua fase tardia [...]”. Para Peter Maclaren (1993), a pós-modernidade constitui-se na tentativa de compreender o fracasso da tradição iluminista em construir sujeitos autônomos que sejam capazes de superar sua alienação. Segundo DUARTE, (2004, p. 228) o indivíduo pós-moderno,

[...] Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável, permanente. Valoriza a espontaneidade e vê com maus olhos a disciplina e o planejamento. Gosta do que é exótico, místico, proveniente de tradições do passado e daquilo que é local, singular e não do que é comum, generalizado, universal. Preocupa-se com sua própria vida pessoal e suas necessidades pessoais e não está interessado em laços com instituições tradicionais tais como família, Igreja, partido, nação etc.

Pedro Goergen (2005, p. 7) diz que “[...] nos encontramos no limiar de uma nova consciência [...]”. Desse modo, diversos grupos sociais (mulheres, jovens, educadores, religiosos etc) “[...] nos alertam que assim como está, não pode continuar [...]”. (ibidem). Nesse sentido, o discurso sobre a necessidade de desenvolvimento da “cidadania consciente” é, um exemplo que confirma a hegemonia da ideologia pós-moderna. A idéia de desenvolvimento de uma consciência cidadã surge como motivadora de uma nova ética, uma nova consciência dos sujeitos, que estejam abertos à múltiplas realidades. No tocante a questão, foi dada a escola a responsabilidade de formar a nova sociabilidade dos indivíduos.

Portanto, nos fins do século XIX e início do século XX muitas foram as transformações, tanto em relação à sociedade em geral, como na escola que acompanha essas transformações sociais. No âmbito da reforma educacional, é perceptível que as questões referentes à cidadania e democracia fazem parte do cotidiano das escolas e encontram-se prescritas nos documentos educacionais oficiais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e Médio (BRASIL, 1998). O ideário de formação para a cidadania se expressa principalmente nos Temas Transversais, os quais devem ser trabalhados em todas as disciplinas, ou seja, perpassam tudo que é ensinado nas escolas. Entretanto, cidadania e democracia não são princípios que surgiram agora, uma vez que constituem o ideal de formação humana do capitalismo.

Diante desse quadro, este trabalho tem como objetivo identificar quais os fundamentos teóricos filosóficos que orientam a reforma curricular contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com destaque para o seu eixo norteador que é a formação para a cidadania. As análises formam fundamentadas na obra de (MARX), (ENGELS) e autores marxistas, (DUARTE), (GUEDES), (MARTINS), (SAVIANI), (TONET) etc.

Tendo por base o referencial adotado, parte-se do pressuposto que a reforma curricular, a partir da qual a cidadania foi eleita como principal objetivo da educação escolar, se configura numa estratégia do capital, com sua roupagem neoliberal, para a obtenção do “consenso” necessário ao controle dos conflitos sociais. Ou seja, as pessoas precisam aceitar e se adaptar a este modo de vida para que não venham à

tona as contradições que colocam em risco a existência das relações sociais capitalistas. Dessa forma, faz-se necessário, por parte da classe trabalhadora, a convivência com as novas demandas e exigências econômicas, políticas e sociais.

Os caminhos percorridos para a obtenção dos resultados obtidos neste estudo estão organizados em quatro capítulos. O primeiro capítulo discorre e analisa a reforma educacional da década que originou a LDB de 1996 e que posteriormente permitiu a divulgação de suas diretrizes por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os conteúdos destes documentos, bem como sua relação com o momento histórico do capital, relacionam-se a fim de se entender a inserção e o sentido do conceito de cidadão presente nos documentos.

No Segundo capítulo são expostos os pressupostos teóricos/filosóficos do qual utilizamos como ferramenta para analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, dessa forma discorreremos sobre a formação humana na perspectiva marxista, procurando evidenciar as contradições presentes na concepção de cidadania defendida pelo referido documento.

O terceiro capítulo expõe os conceitos de cidadania e de democracia seguindo a apresentação destes ao longo da história do capitalismo, bem como as apropriações destes conceitos por teóricos da educação, a exemplo de John Dewey, filósofo estadunidense e, um dos principais expoentes dos princípios da Escola Nova, cuja a escolha do nome a escolha do nome é justificada ao longo do texto.

O quarto capítulo amplia os resultados das análises realizadas durante o percurso dessa pesquisa, pontuando, sobretudo, os aspectos: da formação para a cidadania; da responsabilização dos professores de atuarem como agentes do desenvolvimento da consciência cidadã dos alunos; e da necessidade de um currículo voltado para formação do cidadão do novo século. Concepções defendidas atualmente no campo da educação tais como: o aluno como centro, o sujeito ativo, o desenvolvimento de capacidades, a solidariedade, o respeito mútuo, exercício da cidadania, e que norteiam as Reformas Educacionais da década de 1990, não são inovações, pois seus fundamentos já eram defendidos pelos educadores da Escola Nova, dentre eles John Dewey, cujos pressupostos subsidiam os fundamentos teórico-filosóficos da educação na atualidade.

Ao longo do trabalho, evidenciamos que a nova sociabilidade neoliberal exige dos indivíduos, para que possam ser considerados cidadãos “certas qualidades” como: propriedade, liberdade e igualdade, além do domínio da escrita e da leitura,

diversas habilidades e técnicas etc. Assim, “[...] a sociedade é vista como sendo, e realmente é, composta por indivíduos competitivos, opostos entre si, cada um procurando satisfazer os seus interesses e tendo os outros como inimigos [...]”. (TONET, 2005, p.110).

A cidadania como forma de emancipação política é um momento necessário da humanidade em busca da emancipação humana que envolve outros aspectos que a emancipação política, ao analisarmos de pertos as propostas de cidadania, verificamos que nelas há um limite, que é justamente o da emancipação política, não há a preocupação de superar a esfera política e propor uma emancipação humana.

1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: origem e pressupostos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados no contexto da reforma educacional da década de 1990. Para analisar seu conteúdo e seus pressupostos, com destaque para o conceito de cidadania, objeto desta dissertação, fez-se necessário compreender em que momento histórico da sociedade ele foi elaborado. Dessa forma, iremos conhecer os preâmbulos de criação do referido documento educacional, enfatizando as conexões e contextos de sua publicação.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que a reforma educacional e, por decorrência, a publicação do PCN, tiveram como objetivo fundamental a adaptação da educação nacional às necessidades técnicas e ideológicas de contenção das contradições inerentes e insuperáveis do modo de produção capitalista que, desde o final do século XX, enfrenta mais uma de suas crises de superprodução e queda das taxas de lucro.

Em reação à crise, o capital estabelece uma série de mudanças que envolvem, desde a reorganização técnica e organizacional da produção, a reforma do Estado. Do ponto de vista das mudanças técnicas e organizacionais da produção, há, assim, a chamada reestruturação produtiva ou produção flexível, cujas características fundamentais são: a mudança de um processo de produção mecanizado para uma base microeletrônica, e a reorganização da linha de produção com base em técnicas organizacionais pautadas no modelo japonês Toyota. No que se refere à reforma do Estado, foram estabelecidas medidas com base nos fundamentos político-econômicos neoliberais, segundo os quais, o mercado é o grande regulador das relações sociais e o único caminho que garante a liberdade dos indivíduos.

É precisamente neste momento histórico que se inicia a reforma educacional brasileira, capitaneada por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, tendo em vista, segundo seus propositores, a adequação da educação às necessidades da sociedade contemporânea, rumo ao século XXI.

Em 1990, o Brasil participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. A partir dessa conferência e da Declaração de Nova Delhi, o Brasil assumiu o compromisso internacional de atender às “Necessidades Básicas de

Aprendizagens” (Neba) para todos que, segundo Arce (2000) tem como ponto central:

[...] a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de “aprender a aprender”, onde o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; a funcionalidade e o pragmatismo são fundamentais e expressões como “aprender fazendo”, aprender em serviço e “aprender praticando” tornam-se essenciais(p.260).

Ainda em 1990, o Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc) e da Unesco, realizou em Brasília o *Encontro sobre Qualidade da Educação*, onde os participantes do encontro procuraram responder a quatro questões: o que é qualidade da educação? Como medir a qualidade da educação? Como operacionalizar o conceito de qualidade da educação? Como integrar, consistentemente, a qualidade da educação nos planos e programas governamentais?

Participaram deste Seminário: (i) Carlos Chiarelli, ministro da educação do governo Collor, que abriu o seminário, enfatizando a prioridade governamental conferida a “[...] modernização do setor público e o efetivo compromisso, assumido por ele, de elevar os níveis de produtividade e de qualidade da educação brasileira [...]”; (ii) Pedro Demo, que procurou distinguir as duas dimensões básicas da qualidade, quais sejam, a formal e a política; (iii) Johanna Filp, pesquisadora chilena que apresentou uma rigorosa revisão dos conceitos sobre qualidade presentes em trabalhos anteriores, entre outros.

Segundo Campos (2000, p.51):

A data do seminário é bastante significativa, pois antecede em seis anos a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394) e a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef – Lei 9.424), em dezembro de 1996, que definiram legalmente muitos dos dispositivos sugeridos nos textos citados. (idem, p.52)

Em 1991, durante a Conferência Geral da UNESCO, uma comissão internacional, composta por 14 personalidades de todas as regiões do mundo, tendo como presidente Jaques Delors, foi encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI. Terminado em 1996 e chamado de “Educação – um tesouro a

descobrir”, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI reforça o ideário do “aprender a aprender”, através da educação permanente. Para o autor,

As ações educativas são opções de sociedade: exigem, em todos os países, um amplo debate público baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educativos. A Comissão convida as autoridades políticas a facilitar este debate, de modo a chegar-se a um consenso democrático que constitui a melhor via para o sucesso das reformas educativas. (UNESCO, 1998, p. 193)

O amplo debate a respeito dos sistemas educativos evocado pelo Relatório evidencia que, tanto a UNESCO quanto a Comissão redatora da proposta são favoráveis e, também, agentes das reformas educativas ocorridas no Brasil na década de 1990.

Entre 1993 e 1995, no governo do então presidente Itamar Franco, destacam-se, no campo educacional, o Plano Decenal e o Fórum de Valorização do Magistério. Neste período, o então ministro da Educação e do Desporto Murílio Hingel promoveu uma ampla discussão sobre a educação básica, tendo em vista a construção do Plano Decenal que, de acordo com Mondevale, teve como foco “[...] promover a qualidade do ensino público e a valorização de seu magistério.” (2000, p. 32). Neste sentido, o Plano Decenal de Educação,

[...] em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação do Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1997, p. 15)

Nesta passagem, constata-se a origem dos PCN’s quando se afirma a necessidade de elaboração e o dever do Estado em definir “parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório”. Eis a semente do que viria a se consolidar, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos *Cadernos do Observatório* com a primeira edição especial denominada de Observatório da Educação (2000), uma publicação de um conjunto de organizações não governamentais (ONG’s) brasileiras (Ibase, Fase, SOS Corpo, Inesc e Cedec) que assumiram a responsabilidade política pela organização do

Social Watch - Brasil, denominado aqui de *Observatório da Cidadania*, traz ao longo de suas páginas uma avaliação retrospectiva do setor educacional ao longo da década de 1990. Cury (2000, p. 19), em texto publicado no referido Caderno, assinala que logo após a promulgação da Constituição, alguns setores da sociedade civil começaram a se organizar para participar da elaboração da nova lei da educação e, a partir da organização e do estudo de alguns grupos, um projeto de lei passou a tramitar na Câmara dos Deputados. Conforme o autor, o projeto levou mais de sete anos tramitando por comissões da Câmara e do Senado. Entretanto, apesar de ser bastante apoiado na comunidade educativa, outro projeto nascido no Senado e com forte apoio dos executivos estaduais e federais acabou por ter seu eixo principal aprovado nas duas Casas do Congresso.

Dessa forma, a partir de um projeto “[...] bastante sintético e flexível [...]”, estava pronta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. A nova Lei

[...] consolida e amplia o dever do poder público para com a educação geral em particular com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos ‘a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. (BRASIL, 1997, p.15).

Assim, com a promulgação da nova Lei da Educação, estava tudo pronto para a consolidação da reforma, sobretudo, para a publicação dos PCN's em 1997. Vale destacar que, em seu artigo 32, a nova LDBN apresenta, como objetivo maior do ensino fundamental, “a formação básica para a cidadania”, por meio da criação nas escolas de condições de aprendizagem para:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, LDBN 9394/96, art. 32).

A partir da análise da evolução da legislação brasileira da década de 1990, na área educacional, Cury (2000, p. 17) defende que a legislação representou um grande avanço, principalmente após a promulgação da Constituição Federal em 1988. Segundo o autor, a “[...] reafirmação da educação como direito do cidadão e dever do Estado, da sociedade e da família ampliou a definição de educação e do campo de aplicabilidade do princípio do direito [...]”. Nesse sentido, o autor destaca vários pontos em que a Constituição veio contribuir para a educação brasileira, dentre os quais: 1) “a gestão democrática e a valorização dos professores”; 2) a aplicação obrigatória dos recursos de impostos em educação; 3) “o reconhecimento das diferenças de etnia, de sexo, de idade, entre outras, desde que sob o princípio da igualdade de condições e de oportunidades”, dentre outros.

Nas palavras do autor:

O Brasil tem uma legislação educacional suficiente para dar conta de seus problemas. A questão maior é que esta legislação se vê envolvida por sucessivas crises de governo de retraimento dos governos no campo das políticas sociais. Por outro lado, a atual legislação reforça sobremaneira a participação da comunidade em varias esferas da estrutura educacional. Urge que se desenvolva e se consolide uma cultura de presença consciente, autônoma e crítica para que a participação emergja como um verdadeiro espaço de democratização do Estado e da própria sociedade. Conhecer as leis que garantem o funcionamento do sistema de ensino é importante neste sentido. (CURY, 2000, p.23)

É certo que a promulgação da Constituição de 1988 trouxe grandes avanços em vários setores sociais no Brasil, inclusive na educação, entretanto é preciso levar em consideração que nem sempre em uma democracia, na qual os representantes são eleitos pela maioria, estes mesmos representantes, de fato, representam a vontade dos que os elegeram. Isto pode ser comprovado pelas próprias palavras do autor, ao expor sobre a tramitação do projeto de lei para a criação da LDB.

Este projeto, bastante apoiado na comunidade educativa, levou mais de sete anos tramitando por comissões da Câmara e do Senado. Seu caráter de aprofundamento dos deveres e dos direitos, seu maior compromisso com o controle do ensino público e uma maior cobrança relativa ao setor privado determinou, de um lado, seu alongamento e a penetração de aspectos corporativos e, de outro lado, uma grande resistência por parte dos governos estaduais e federal, sem contar a área ligada ao setor privado.

Outro projeto, nascido no Senado e com forte apoio dos executivos estaduais e federal, bastante sintético e flexível, acabou por ter seu

eixo principal aprovado nas duas Casas do Congresso, tendo vindo a público em 1996. Estava pronta a nova Lei de Diretrizes e Bases. (CURY, 2000, p.23)

Ou seja, nem sempre a letra da Lei de fato é fruto da vontade e organização dos “cidadãos”, mas atende a interesses de grupos privilegiados. Dessa forma, a lei que não é posta em prática ou que é violada em favor de interesses particulares não pode ser suficiente para dar conta dos problemas educacionais de ordem prática, pois envolve aspectos políticos. O mesmo ocorreu com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se apresentam como um documento não obrigatório, as circunstâncias de sua elaboração, por outro lado, deixam claras as imposições do MEC para as diretrizes curriculares nacionais.

Grisotto (2002, p.11) assinala que “[...] houve, sim um processo de participação, mas desvinculado das múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre a questão [...]”, mais especificamente: professores, pais, diretores, coordenadores, sindicatos, movimentos sociais e associações de bairro etc.

Nas páginas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontra-se registrado que sua elaboração teve início a partir da análise das propostas curriculares de Estados e Municípios feitas pela Fundação Carlos Chagas. A proposta inicial passou por um processo de discussão em âmbito nacional “[...] do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores [...]” (BRASIL, 1997, p. 17). Desses profissionais, foram recebidos cerca de setecentos pareceres que serviram de base para a reelaboração do documento.

Segundo os pressupostos contidos no documento, em uma sociedade democrática, a educação não deve impor um projeto de sociedade e de nação, mas este deve resultar do próprio processo democrático, para que haja espaço para diferentes interesses e que a negociação política seja utilizada na resolução dos conflitos sociais. Ao governo, cabe assegurar que o processo democrático se desenvolva. Diante disto, o documento afirma que é “[...] papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social” (idem).

Encontramos, nesses pressupostos, a função atribuída ao Estado no contexto de um governo neoliberal, qual seja a de controlador e gerenciador das políticas educacionais instauradas segundo a lógica dos organismos internacionais. Ou seja, quando se afirma que o governo deve assegurar o desenvolvimento da democracia, bem como o investimento na escola no sentido de instrumentalizar crianças e jovens para a vida democrática, tem-se, aí, a definição do papel do Estado formador do cidadão brasileiro apto a adaptar-se aos novos tempos do capitalismo. Ademais, vale ressaltar a ênfase dada à função do Estado para a resolução dos conflitos por meio da negociação política, em outras palavras, um Estado apaziguador e mediador das contradições da sociedade capitalista. Contudo, conforme já se afirmou, tais contradições são insolúveis, uma vez que são inerentes às relações sociais capitalistas.

De acordo com o MEC, a consolidação dos Parâmetros tem como propósito contribuir “[...] para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro [...]”, tendo o professor como o principal agente destas transformações (BRASIL, 1997, p. 10). Assim, cabe ao Estado a função de gerenciar e controlar, sobretudo, a atuação do professor que, de transmissor de conhecimentos historicamente acumulados, passa a ter por função primordial a responsabilidade pelo sucesso da reforma.

Nesta perspectiva, é possível entender o que se tornou senso comum e que é pela mídia amplamente divulgado: se a educação vai mal, não é porque as políticas educacionais são equivocadas, mas sim, porque o professor não cumpre bem a sua tarefa. Desse modo, o professor carrega, em seus ombros, o peso da lógica individualista neoliberal, segundo a qual o indivíduo passa a ser responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso.

Segundo CARHUATANTA (2002, p. 73):

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9.394/96), é consolidado e ampliado o dever do poder público para com a Educação em geral, e principalmente com o ensino fundamental, enfatizando a necessidade de promover em todos a formação básica comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), isto acaba pressupondo a elaboração de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, sendo responsabilidade acometida à União.

Grisotto (2002, p. 9) relata que a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais veio para atender aos conteúdos mínimos propostos pela Constituição Nacional de 1988, em seu art. 210¹, enfatizando a necessidade da construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Cunha (1996)², citado por Grisotto (2002, p.10), observa que

Se vários estados e municípios elaboraram desde 1982, propostas curriculares de boa qualidade, por que abandonar uma diretriz mais indutiva, isto é, que partiria do que há de bom, em proveito de uma diretriz mais dedutiva, que ignora o que já havia sido feito e bem feito, e começa tudo a partir de novas premissas?

Não é difícil responder à questão apresentada por Cunha, pois o que justifica esse “começar de novo” é a necessidade, segundo os próprios porta-vozes da reforma neoliberal da educação de adequar a educação do país às mudanças aceleradas, que vinham ocorrendo com a chamada “globalização”, ou seja, segundo os defensores da reforma, é chegada a hora do Brasil colocar a educação “nos trilhos” das transformações mundiais da sociedade capitalista.

Grisotto (2002, p.11) destaca ainda que, paralelamente à divulgação dos resultados da pesquisa encomendada, o MEC já dispunha de uma primeira versão dos PCN's, o que, para ele, desestimulou docentes e pesquisadores a darem seus pareceres. Segundo o autor, os Parâmetros “[...] foram elaborados por um grupo de professores de uma pequena escola da cidade de São Paulo, cuja escolha não justificada se juntou à contratação de um consultor espanhol, César Coll, que, apressadamente, descartou a universidade brasileira [...]”. Coll, professor de psicologia evolutiva e psicologia da educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, atribui:

[...] importância central ao currículo na formação de valores entre os educandos. Sua inspiração teórica é construtivista e sua ênfase metodológica é a contextualização entre currículo e vida (o “saber vivido”, em detrimento do “saber acumulado”) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais no currículo. (FALLEIROS, 2005:214)

¹ O Artigo 210 da Constituição de 1988 estabelece que: “*serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais*”.

² CUNHA, Luiz Antonio. “Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética”. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 99, nov. de 1996: 60 – 72.

Por fim, os PCN's, em suas versões finais, foram distribuídos a todas as escolas do país e, posteriormente, também foram disponibilizados na internet. Apresentaram-no como um documento de caráter não-obrigatório, constituindo-se, portanto, de um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho dos professores.

A partir deste momento, será, então, analisada a necessidade de o estabelecimento de um currículo nacional como contexto, no que se refere ao objeto desta pesquisa, a saber, a concepção de cidadão nos PCN's.

1.1. O estabelecimento de um currículo nacional

O currículo não pode ser entendido como algo simples de ser definido, haja vista que se configura como uma questão crucial no processo de escolarização, uma vez que, nele, estão prescritas as metas, os objetivos, não só dos conteúdos que se quer ensinar, mas também do tipo de cidadão se quer formar (CARHUANTANTA, 2002).

O currículo é um dois locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividade ou des? sociais. (SILVA, 1996:197 apud CARHUATANTA 2002, p. 67)

Em considerações preliminares contidas no documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, está registrado que:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidas pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.13)

Entretanto, no mesmo documento, é dito que os Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 49) “[...] formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, construindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dados a eles”. Ou seja, ao mesmo tempo em que se diz não se configurar em um modelo curricular impositivo, também diz que traz questões essenciais sobre “o que, como e quando ensinar”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais expõem que cada criança ou jovem brasileiro deve ter o direito de acesso ao “[...] conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir [...]”. Partindo do princípio da equidade, os Parâmetros reconhecem a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas no processo educacional, para que haja garantia de uma formação de qualidade para todos.

Diante disso, o que se

[...] apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracteriza e desvaloriza peculiaridades culturais e regionais. (BRASIL, 1997, p. 36)

Segundo o PCN, estabelecer uma referência curricular comum para todo País tem como intuito fortalecer a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, buscando garantir, também, “[...] o respeito à diversidade que é marca cultural do País, visando a necessidade de adaptações, integrando as diferentes possibilidades da prática educacional”. (BRASIL, 1997, p.28) Nesse sentido, a efetivação de uma referência curricular nacional, segundo o documento se faz a partir de quatro níveis de concretização curricular, isto de acordo com a estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. O primeiro nível de concretização diz respeito aos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais.

São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Tem como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e

Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (ibid, p.37)

Segundo a Secretaria da Educação Fundamental, apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são, por sua natureza, abertos e flexíveis e exigem adaptações para a construção do currículo. Também não se impõem como uma diretriz obrigatória (BRASIL, 1997, p. 37).

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas Curriculares dos Estados e Municípios, que poderão utilizar os Parâmetros como recurso para adaptações ou elaborações curriculares. Cada instituição escolar poderá elaborar sua proposta curricular contextualizada na discussão de seu projeto educativo, caracterizando-se, assim, o terceiro nível de concretização.

No quarto nível de concretização curricular, temos o momento de realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada de 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 a supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalhos de qualidade), aspectos que sem dúvida, implicam a valorização das atividades do professor. (BRASIL, 1997, p.38).

Ou seja, a concretização da proposta está atrelada a divulgação e uso dos próprios PCN's, que precisam entrar em conexão com as propostas curriculares dos Estados e Municípios, com as propostas pedagógicas das escolas e ainda se concretizarem nas atividades de sala de aula.

No entender de Sacristán (2000, p. 11), o estabelecimento de um currículo entra em consonância com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já que, para ele, o currículo é “[...] entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto [...]”. Assim, mesmo que o currículo tenha uma base nacional, ele se transforma à medida em que entra em contato com a realidade local, pois está sujeito às práticas dos professores, etc.

[...] o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que atribui á educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema - controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, P. 15)

Nesse sentido, para o autor, o currículo, de acordo com sua determinação, pode servir tanto a fins didáticos metodológicos, quanto a fins sociais, já que nele são expressos os conhecimentos necessários para formar o cidadão. Logo, a partir dele, é possível identificar qual é o tipo de cidadão se quer formar e para que tipo de sociedade. Para o autor,

[...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc. que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (SACRISTÁN, 2000, P. 15)

Em contraposição ao exposto, Saviani (2001, s.p) diz que “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...]”. Nessa perspectiva, o autor acrescenta que “[...] o conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola [...]”, já para se ter acesso ao saber sistematizado é necessária a escola. Dessa forma, currículo, para ele, é uma escola funcionando, desempenhando a função que lhe é própria, viabilizando as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado: “[...] E o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de saber escolar.

O autor assinala que:

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar, a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandí-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a

escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi dito, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado. (idem)

Segundo Saviani, a forma de organização da sociedade é que vai determinar a forma de estruturação do currículo escolar, dos conteúdos de ensino. Assim, “[...] são as necessidades sociais que irão determinar o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades [...]” (SAVIANI, 2001, s.p).

1.2. A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Segundo o MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais para a renovação e reelaboração da proposta pedagógica das escolas, as escolas, portanto, devem formular seu projeto educacional em conjunto com toda a equipe, e os professores precisam se responsabilizar pelo seu papel na formação do povo brasileiro. Dessa forma, são oferecidas, aos professores, as possibilidades de utilização dos PCN, nos quais os professores devem;

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (BRASIL, PCN – Introdução, 1997)

Foi disponibilizada, aos professores, uma coleção de dez volumes, em que cada professor tem seu próprio material, tendo a possibilidade de tê-lo sempre em mãos.

Os PCN's foram organizados da seguinte forma:

- um documento *Introdução*, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;
- três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde. (BRASIL, PCN – Introdução, 1997)

Nessa perspectiva, de acordo com o MEC, os Parâmetros constituem um referencial de qualidade que buscam orientar e garantir a coerência no investimento do sistema educacional, por meio da socialização das discussões, de pesquisas e de recomendações, garantindo a participação, principalmente, daqueles que se encontram isolados. É uma proposta flexível que deve ser concretizada nos currículos, visando a uma transformação da realidade educacional.

Após analisar propostas curriculares para o ensino fundamental, a Fundação Carlos Chagas aponta que, de forma geral, as propostas têm como diretrizes uma “[...] perspectiva democrática e participativa, e que o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadão críticos, autônomos e atuantes [...]” (BRASIL, 1997, p.41). Diante disso, os PCN’s apontam o que e como se pode trabalhar, desde as series iniciais, a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. (BRASIL, 1997, p.41)

As questões sociais abordadas nos temas transversais são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, que deverão ser incorporadas no currículo de forma transversal. Os temas Transversais não formam novas áreas, mas constituem-se em um conjunto de temas transversalizados nas

áreas, permeando as concepções, objetivos, conteúdos e orientações didáticas de cada área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão dispostos em ciclos de dois anos: o primeiro ciclo se refere à primeira e à segunda séries; o segundo, às terceiras e quartas séries e assim subseqüentemente para as outras quatro séries. Vale ressaltar que os PCN's têm como intenção evitar as freqüentes rupturas e a fragmentação escolar.

No documento de Introdução aos PCN, são feitas afirmações de que a discussão sobre a função social da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra, e que uma delas refere-se à precariedade vivida pelos educadores que se expressam de varias formas: “[...] nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de desprestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro [...]” (idem, p.47).

Essa particularidade provoca um descrédito na transformação da situação, já que essa desvalorização objetiva do magistério, quando interiorizada, provoca a desmotivação dos professores.

1.3. Tendências Pedagógicas nos PCN's

Uma das justificativas para a elaboração dos PCN' s se deve à diversidade de teorias pedagógicas encontradas no estudo comparativo das propostas curriculares de Estados e municípios, que, nos termos dos PCN, compõem um quadro nacional confuso, fragmentado, com diferentes níveis de elaboração e de justificação, o que dificultaria uma política global de melhoria do ensino fundamental.

A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. Tais tendências serão sintetizadas em grandes traços que tentam

recuperar os pontos mais significativos de cada uma das propostas. Este documento não ignora o risco de uma certa redução das concepções, tendo em vista a própria síntese e os limites desta apresentação. (BRASIL, 1997, p.28-29)

Dessa forma, no subtítulo “Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – A tradição pedagógica brasileira” (p. 28-29), é feito um breve esboço das principais tendências pedagógicas e suas metodologias que se firmam nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. São destacadas quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada a tecnicista e aquelas marcadas pelas preocupações sociais e políticas (pedagogia libertadora, pedagogia crítico-social dos conteúdos).

Para Libanêo (1990), a escola se concretiza em condições que não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, pois ela cumpre funções dadas pela sociedade. Assim:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. (idem, p.19)

Diante disso, o autor define, mais detalhadamente, cada tendência apresentada no PCN, a saber: Pedagogia Liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista) e Pedagogia Progressiva (libertadora, libertaria e crítico-social dos conteúdos).

Conforme o autor, o termo liberal não quer dizer “avançado” ou “democrático”; nesse sentido a pedagogia liberal é uma manifestação da doutrina capitalista que defende a liberdade e interesses individuais na sociedade, em que sua estrutura social se baseia na propriedade privada dos meios de produção. Assim, para a pedagogia liberal, a “[...] escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais [...]”.

Na tendência tradicional da pedagogia liberal, fica acentuado o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o “[...] aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço sua plena realização como pessoas [...]”, o cotidiano do aluno e a

realidade social são deixados de lado, há um predomínio da palavra do professor. Por outro lado, a tendência liberal renovada, acentua o sentido da cultura como o desenvolvimento de aptidões individuais, há uma valorização da auto-educação, onde o aluno é sujeito do conhecimento. Ela se apresenta em duas versões diferentes: progressivista ou pragmatista, forma difundida pelos pioneiros da educação nova; e renovada não-diretiva com enfoque na auto-realização, relações interpessoais na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

Já para tendência liberal tecnicista, a educação está subordinada à sociedade e tem como função a preparação de mão-de-obra para a indústria, assim, à educação, cabe treinar, nos alunos, os comportamentos de ajustamentos, visando atingir as metas econômicas, sociais e políticas; “[...] utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento” (LIBANÊO, 1990, p. 22-23).

Na Pedagogia Progressista, o termo progressista é utilizado para “[...] designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação [...]”. Em uma de suas tendências, temos a libertadora, conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, e a libertária, que reúne os defensores da auto-gestão pedagógica. Ambas “[...] têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica [...]”.

A tendência crítico-social dos conteúdos entende a escola como mediação entre o individual e o social, em que há uma articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno que está inserido no contexto das relações sociais, “[...] dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado” (LIBANÊO, 1990, p. 32-33).

No texto introdutório, o PCN apresenta, brevemente, cada tendência. Fica evidente que os autores assumem um claro compromisso com a concepção construtivista de aprendizagem e ensino, com ênfase na psicologia genética numa tentativa de minimizar os equívocos acerca do construtivismo, principalmente a idéia “[...] de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo do seu jeito”. Entretanto, isto é feito de forma bastante sintética.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que

devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, 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 de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 33)

Os PCN's reconhecem a importância da participação construtiva do aluno, simultâneo a intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo, sem que se tenha o conhecimento como "acabado", mas sim, como algo complexo e provisório. (idem, p. 33).

Diante disso, os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais justificam a proposta do documento como sendo uma superação de modelos que, pelas suas insuficiências e equívocos, não mais têm condição de orientar as práticas pedagógicas de uma sociedade em desenvolvimento.

1.4. A formação da consciência cidadã nos PCN's

Diante deste contexto e conforme já se afirmou, a palavra cidadania vem sendo utilizada com maior frequência nos mais diversos segmentos da sociedade, fazendo parte do cotidiano das pessoas, por meio da mídia, de pesquisas acadêmicas e das escolas, seja nos ensinamentos infantil, fundamental, médio ou superior, que passaram a se preocupar com a transmissão do conteúdo produzido e acumulado historicamente, assumindo o papel de formar o cidadão bem qualificado, preparado para atuar na sociedade de forma consciente.

Assim, apresenta-se, nessa seção, a concepção de cidadania exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, como uma cidadania que deve ser exercida conscientemente e criticamente.

Em consonância com as considerações expostas até esse momento, a formação da consciência cidadã é uma questão relevante na atualidade. No âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e os

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) enfatizam a necessidade de formação da consciência cidadã. Segundo os PCN do Ensino Fundamental, a LDB nº 9394/96, determina que a educação deve:

“[...] proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o *exercício consciente da cidadania*” (ibidem, p.13 [grifos nossos]).

Na quinta parte do volume introdutório dos PCN, intitulado Tecnologias da Comunicação e Informação, observamos que:

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir *uma nova consciência individual e coletiva*, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (BRASIL, 1997, p.138 [grifos nossos])

O PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p.31) destaca que é preciso centrar-se nas “[...] análises epilingüísticas, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística [...]”.

O PCN de História e Geografia do Ensino Fundamental destaca que:

É fundamental para o estudante que está começando a ler o mundo humano conhecer a diversidade de ambientes, habitações, modos de vida, estilos de arte ou as formas de organização de trabalho, para compreender de modo mais crítico a sua própria época e o espaço em seu entorno. É por meio da leitura das materialidades e dos discursos, do seu tempo e de outros tempos, que o aluno aprende a ampliar sua visão de mundo, tomando consciência de que se insere em uma época específica que não é a única possível. (BRASIL, 1997, p.62)

Ainda no que se refere ao ensino de Geografia, este deve contribuir para a “[...] formação de uma consciência conservacionista e ambiental, na qual se pensa sobre o ambiente não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos [...]” (ibidem, p.78).

Os Temas Transversais incorporados nos PCN's tratam das questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual, que, por sua vez, visam a reforçar o compromisso com uma prática educacional voltada para a construção da cidadania por meio da compreensão da "[...] realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental" (BRASIL, Introdução aos Temas Transversais, 1997, p.15).

Verificamos que, em relação ao tema do Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997, p.30), é enfatizada a necessidade de desenvolvimento da consciência ambiental nos educandos, ou seja, o trabalho com a questão ambiental deve ajudar os alunos a construir uma "[...] consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria".

O PCN de Orientação Sexual (1997, p.91) esclarece que este tema deve desenvolver a consciência crítica dos educandos, no sentido de tomarem decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. O PCN de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1997, p.59) apontam para a possibilidade de mudança social para a consolidação da democracia:

O seu sentido será o de desenvolver a consciência de que a situação social é passível de transformação pela organização democrática e pela definição intencional de prioridades sociais, além do cultivo de sentimentos de solidariedade ativa, de responsabilidade comum pelos destinos de todos. (BRASIL, 1997, p.59)

Em relação a cidadania consciente, os objetivos citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, referentes ao ensino fundamental, versam que o aluno deverá ser capaz de:

[...] - compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

[...]

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com

perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
(BRASIL, 1997, pp.68-69)

Segundo os PCN's, a cidadania “[...] deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições” (idem, p.19). Assim, propõe uma educação comprometida com a cidadania com princípios baseados na Constituição de 1988 que preconiza: a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social. Diante disso, a cidadania é eleita como eixo central da educação escolar.

Para os PCN's (p. 27), o sistema educacional deve propor uma prática educativa que considere as necessidades e interesses dos alunos de forma a garantir a formação de “[...] cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem”. Preconiza que, para o exercício da cidadania, é necessário o acesso a totalidade dos recursos culturais relevantes para a participação e intervenção na vida social. Os parâmetros propõem, ainda,

O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (idem, p. 27)

A escola é tida como espaço ético de construção da cidadania. Diante disso, são necessários novos atributos ao sistema escolar.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir na realidade para transformá-la, deve também contemplar o *desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações as complexas condições e alternativas de trabalho* que temos hoje e a lidar com rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que tem sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (ibidem, p.47[(grifos nossos)])

Sobre a necessidade do “[...] desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações as condições e alternativas de trabalho [...]”, Duarte (2001, 32) assinala que, para a reprodução do capital, se faz necessário formar trabalhadores, segundo os novos padrões de exploração do trabalho.

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

No tópico intitulado: Escola e constituição da cidadania (p. 33), os PCN destacam que os conteúdos ensinados na escola devem estar em consonância com as questões sociais de cada momento histórico, pois, assim, eles se constituem em instrumentos de desenvolvimento, de socialização e de exercício da cidadania democrática. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais concebem a educação escolar como:

[...] uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (idem, p.33)

A todo instante, é assinalado, nos meios de comunicação e no discurso educacional, que há uma crescente rapidez na produção e circulação de conhecimentos e informações; a escola tem que acompanhar esse desenvolvimento e, ao mesmo tempo, compreender a realidade social, participando, ativamente, das tomadas de decisões. Assim, tem-se, implícita, a tentativa de responsabilização do indivíduo pelos problemas decorrentes da exploração capitalista, cabendo à educação formar os trabalhadores, segundo os novos padrões de exploração do trabalho.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência,

dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (idem, p. 27)

À educação deve, segundo os Parâmetros, propiciar a capacidade dos alunos a vivenciarem as diferentes formas de inserção sociopolítica e social. A escola deve: assumir-se como espaço de construção de significados éticos; inserir o aluno no mundo do trabalho e do consumo; orientar o aluno a cuidar do próprio corpo e da saúde, inclusive no âmbito sexual, e do meio ambiente, levando-os a discussões críticas sobre a utilização e a prática desses temas, visando participação social e política. Dessa forma, são exigidas novas demandas para a educação. Ou seja:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” a educação básica tem que garantir que os alunos tenham condições para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28)

Portanto, a proposta dos PCN's é a de um ensino de qualidade que busque formar cidadãos capazes de atuar na realidade para transformá-la, além de desenvolver capacidades que possibilitem “[...] adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje” (idem, p.34).

Em seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam o desenvolvimento, por parte dos alunos, de capacidades de ordem: cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, visando a uma formação ampla. Dentre essas capacidades, destaca-se a capacidade de inserção social, em que o aluno percebe-se como parte de uma comunidade e compromete-se com questões que considere relevantes para a vida coletiva. O documento aponta que “[...] essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política), levando em conta a dimensão coletiva” (idem, p. 68). Assim, o aluno deve aprender diferentes formas e possibilidades de participação social.

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às varias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas. (BRASIL, 1997, p. 48)

Exige-se, assim, o envolvimento dos alunos, dos pais, dos professores e dos membros da comunidade, porque é neste universo que o aluno

[...] vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo. (idem)

Na apresentação dos Temas Transversais, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a necessidade de a cidadania ser compreendida como “[...] produto de histórias vividas pelos grupos sociais [...]” (p. 19), e o seu significado relaciona-se diretamente com as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática. Entretanto, a democracia não deve ser entendida em seu sentido restrito como regime político, mas como uma “[...] forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais [...]”. Nessa perspectiva, a cidadania adquire novos significados em que o cidadão não é apenas portador de direitos e deveres, mas também “[...] criador de direitos participando da gestão pública [...]”, constituindo-se assim uma cidadania ativa.

Conclui-se, então, que “[...] discutir a cidadania do Brasil de hoje significa a necessidade de apontar a transformação das relações sociais nas dimensões econômicas, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de serem cidadãos”. (p. 20). Assim, nas escolas, dos projetos pedagógicos à sala de aula, está presente o conceito de cidadania, a partir do qual se propõe uma articulação entre educação, cidadania e democracia.

Essa lógica se materializa em projetos que trazem como eixo o desenvolvimento de uma escola cidadã ou de uma educação cidadã, nos quais o conceito de cidadania é interpretado como sinônimo de liberdade. Nesta perspectiva, a cidadania plena é exercida pelo indivíduo consciente e livre, consciente de seus direitos e deveres, e livre para reivindicá-los sempre que necessário. Essa concepção de educação voltada para a formação da cidadania implica em uma

concepção de educação que estimule a participação, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a integração da escola à comunidade, o desenvolvimento de uma cidadania solidária, tendo por base a consolidação de uma sociedade democrática regida pelo Estado que tem como função garantir a ordem, através de suas leis.

Segundo Tonet (2005, p. 221), a articulação entre escola e cidadania é necessária ao capitalismo, pois é através dela que ocorre,

[...] a transformação de todos os indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exige por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – idéias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações.

Pode-se afirmar, com isso, que a educação ocupa um lugar fundamental para a realização do objetivo de transformação do indivíduo em cidadão. Nos PCN do Ensino Fundamental, a articulação entre cidadania e consciência pressupõe o desenvolvimento da consciência dos educandos acerca dos problemas da realidade. No entanto, não se trata de uma consciência única, mas de várias e fragmentadas consciências: consciência lingüística, ambiental, global, crítica etc.

Frente ao exposto, fica evidente, não só a respeito da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas de toda a reforma educacional ocorrida no Brasil na década de 1990, que seus pressupostos pautam-se no neoliberalismo como teoria política e econômica que necessita de uma reestruturação produtiva, a fim de amenizar as contradições provocadas pelo capitalismo. Assim, a educação tem o papel de atuar na formação do “novo cidadão”, cidadão/trabalhador que precisa se adequar as qualificações exigidas pelo processo produtivo.

Por fim, além de reforçar a centralidade do “aprender a aprender”, os PCN apresentam os princípios que devem reger a formação do cidadão, especificando conteúdos, objetivos, formas, orientações didáticas e metodologias.

A partir das constatações deste primeiro capítulo, será verificada, no segundo capítulo, a ideologia implícita na concepção de cidadania na teoria pedagógica fundante dos PCN's, baseada na expressão das idéias de democracia de John Dewey, que tem como teoria política orientadora o liberalismo.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS: a formação humana perspectiva marxista

Para Kosik (1995, p. 29) “O homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade.”. Portanto, o método é como uma chave de passagem de um mundo para outro, ou seja, uma trajetória teórica que expressa uma concepção de mundo, de onde decorre que cada teoria fundamenta-se em um método que a caracteriza.

Assim, partimos dos pressupostos teóricos/filosóficos expressos na teoria marxista de formação humana, que possuem sua base no pensamento de Marx e Engels, cuja raízes encontramos em autores como: Leontiev (1978), Duarte(1993), Tonet (2005) etc. As análises feitas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm como pano de fundo a concepção de ser humano, de sociedade e de educação contida no pensamento desses autores.

Segundo Marx e Engels, o primeiro pressuposto de toda História é “a existência de indivíduos vivos”, o homem deve satisfazer suas necessidades para poder estar vivo (1999, p.27). Nesse sentido afirmam que,

[...] o primeiro pressuposto de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como a milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (ibidem: 39).

Para a satisfação destas necessidades os homens passam a produzir e reproduzir as condições reais de sua existência, quando assim o fazem começam a se diferenciar dos demais animais. Portanto, o primeiro ato histórico consiste, segundo os autores, na produção e reprodução dos meios que satisfaçam as necessidades materiais humanas, que se realiza por meio da atividade vital humana fundamental: o trabalho. O trabalho como processo dialético só foi possível graças à

relação entre o homem e a natureza. O trabalho como categoria central para se entender o processo de humanização é a atividade vital que tem por função produzir e reproduzir a própria existência, o que provocou no homem tanto o desenvolvimento biológico, quanto o desenvolvimento social.

No desenvolvimento biológico Leontiev apoiado pelas teorias de Engels, nos diz que o uso é que proporcionou o desenvolvimento de algumas áreas específicas do cérebro, ou seja, algumas capacidades só existem porque o homem as desenvolveu por meio do uso, com isso seu lado biológico se aprimorou. (1978: 69-70). Conforme as palavras de Leontiev:

O aparecimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido. Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele e ao mesmo tempo que ele a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança supera de longe em tamanho e em perfeição. (ibidem: 70).

Continuando o raciocínio, o autor continua a dizer que outras partes do corpo do homem também só se desenvolveram graças ao trabalho,

[...] os órgãos dos sentidos estão igualmente aperfeiçoados sob a influência do trabalho e em ligação com o desenvolvimento do cérebro. Tal como os órgãos da atividade externa, também eles adquiriram traços qualitativamente novos. O sentido do tacto tornou-se mais preciso, o olho humanizado vê muito mais nas coisas que o olho da ave mais perscrutante, o ouvido tornou-se capaz de perceber as diferenças e as semelhanças mais ligeiras entre os sons da linguagem articulada do homem. O desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos agiu em contrapartida sobre o trabalho e sobre a linguagem para lhes “dar, a um e a outro, impulsões sempre novas para continuar a aperfeiçoar-se (ibidem: 73)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento social se deu a partir do trabalho, com isso o homem pode garantir sua existência e da sua espécie, tornando-se assim um ser social, desenvolvendo ao mesmo tempo a sua individualidade e sua generacidade. Os homens são seres que não se adaptam, ao contrário transformam a natureza através do trabalho para garantir os meios de sua existência, essas transformações na natureza são objetivas e levam à transformações subjetivas, pois o trabalho transforma a natureza e transforma o próprio homem.

Ao se tornar um ser social por meio da dinâmica o processo entre objetivação e apropriação, criando assim uma realidade humana, o homem continua sendo um ser natural, um ser biológico, pois para se tornar ser social teve que se apropriar da realidade natural. Conforme afirma Duarte.

O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto enquanto um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. (1993: 34)

Portanto, o ato de apropriação de uma realidade natural e sua objetivação em realidade humana cria novas funções para os objetos, tornando-os objetos com função social. Essa dinâmica de apropriação e objetivação proporciona o desenvolvimento histórico porque “gera na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (ibidem). O trabalho, nessa perspectiva é a essência da existência humana, portanto, ele é mediador entre o homem e a natureza. Assim a hominização se deve ao aparecimento do trabalho e da sociedade coletivamente organizada, mas isto não ocorreu de um dia para outro, ou seja, foi o resultado de um longo processo anterior, porque o trabalho,

[...] se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza. O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade. (LEONTIEV, 1978: 74).

O trabalho por ser uma ação que se realiza coletivamente fez com que surgisse a necessidade de comunicação entre os homens. A partir de tal necessidade, desenvolveu-se quase que simultaneamente com o trabalho, a consciência e a linguagem, sendo esta última expressão da consciência. Assim, para Leontiev, trabalho, consciência e linguagem, que aparecem concomitantemente na história da humanidade, são os estímulos principais que proporcionaram o desenvolvimento biológico e social. Nesse sentido, afirma que,

[...] as modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica. (LEONTIEV, 1978: 73).

A humanização, processo constituído historicamente, “avança à medida que a atividade social e consciente dos seres humanos produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal”. De acordo com Duarte (1993), o gênero humano é constituído das características objetivas e subjetivas relativas ao momento histórico em que está situado, pois este compõe a síntese das objetivações e apropriações dos indivíduos até aquele momento. Para tornar-se humano, cada indivíduo tem que se apropriar das objetivações já existentes que variam de acordo com as circunstâncias históricas. (idem, 1993). A esse respeito Marx e Engels nos diz que em cada fase da história,

[...] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta sua própria condição de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. (1999: 39)

Podemos constatar que concepção de mundo do marxismo possui qualidades que o distingue das demais, um dos fatores mais importantes a se destacar é o fato de que não reconhece a existência de nenhuma força ou criador sobrenatural. Marx apóia-se, firmemente, no terreno da realidade existente, no terreno do mundo em que vivemos. Portanto, liberta a humanidade definitivamente da superstição e da escravidão espiritual, conduzindo o homem ao pensamento independente, livre e conseqüente, sem o medo do inferno ou a perspectiva do paraíso. Em seu ponto de partida tem-se que a natureza, inclusive o homem é constituída de matéria com diferentes propriedades. É uma teoria científica, porque defende que os fenômenos da natureza, e o desenvolvimento da sociedade humana se realizam a base de leis objetivas, e plenamente cognoscíveis. Conforme nos lembra Kuucinem, no mundo não há coisas incognoscíveis por princípio, há somente coisas ainda não conhecidas, que o serão, porém, com a ajuda da ciência e da prática (KUUCINEM, 1962). Para esse autor:

Tendo descoberto as leis fundamentais do desenvolvimento da sociedade, o marxismo elevou o estudo da história da humanidade à altura de verdadeira ciência, capaz de explicar tanto o caráter de qualquer regime social como o desenvolvimento da sociedade de um regime social para o outro. (idem, p. 11)

Nessa perspectiva, a teoria marxista “não é um dogma, mas um guia para a ação”, portanto se faz necessário aprender a aplicá-la corretamente. Através dela podemos inferir que a sociedade capitalista enquanto regime de exploração esta condenado a ceder lugar a outro regime social, já que parte de análise da situação objetiva das coisas e do curso objetivo do desenvolvimento (ibidem).

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels, destacam que foi preciso todo um processo histórico, marcado por quatro aspectos principais das relações históricas originárias:

1) [...] os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”, ou seja os homens devem produzir e reproduzir as condições básicas de sua existência física e material; 2) [...] satisfeita esta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades; 3) [...] os homens, que diariamente renovam sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar: é a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família, o desenvolvimento da família é de grande importância no desenvolvimento histórico, pois ela é de “início a única relação social”, posteriormente quando as relações sociais se ampliam e quando há um acréscimo populacional ela se torna uma relação secundária; 4) [...] a produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, aparece agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro como relação social”, a organização coletiva é essencial para o desenvolvimento histórico, sendo entendida como a “cooperação de vários indivíduos, quaisquer que sejam as condições, o modo e a finalidade (1999: 39-42).

Assim, estas foram às condições sócio-históricas que culminaram no aparecimento da consciência humana que, assim como a linguagem, nasceu da “carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (ibidem). Portanto, segundo Marx e Engels, a consciência é desde o início da história da humanidade, um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens.

De acordo com Leontiev, o surgimento da consciência humana e da linguagem deram início a uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. A consciência é definida pelo autor como o “reflexo da realidade concreta destacada

das relações sociais que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo consciente que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade” (1978: 69). Assim há uma distinção entre a realidade objetiva e o reflexo que tenho desta realidade.

Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como “presente” ao sujeito. Isto significa que quando tenho consciência de um livro, por exemplo, ou muito simplesmente consciência do meu próprio pensamento a ele respeitante, o livro não se confunde na minha consciência com o sentimento que tenho dele, tal como o pensamento deste livro não se confunde com o sentimento que tenho dele. (ibidem)

Conforme já vimos o trabalho enquanto atividade humana, propiciou as condições favoráveis para a formação da consciência humana. De acordo com Leontiev,

A consciência humana fará doravante a distinção entre a atividades e os objetos. Eles começam a tomar consciência também destes pela sua relação. Isto significa que a própria natureza (os objetos do mundo circundante) se destaca também para eles e que ela aparece na sua relação estável com as necessidades da coletividade e com a sua atividade (1978: 80).

A fabricação e o uso de instrumentos de trabalho levaram o homem à transformação qualitativa de suas ações, possibilitou que o homem tivesse a consciência do fim da ação de trabalho, ou seja, as ações humanas adquiriram na consciência um sentido, isso permitiu a dissociação entre o objeto em si e o seu uso socialmente atribuído. (LEONTIEV, 1978, p. 81). Dessa forma, as transformações qualitativas nas operações (conteúdo da atividade) foram provocadas no homem com o uso e a fabricação de instrumentos de trabalho, essas transformações fizeram com que o conhecimento humano chegasse ao pensamento autêntico (ibidem, p. 84).

Nessa perspectiva, chegamos a outro ponto do desenvolvimento da consciência humana, o do aparecimento do pensamento que é, segundo Leontiev, “o processo de reflexo da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata” (ibidem). O pensamento só é possível graças às mediações, às relações e interações que a consciência estabelece entre as coisas, portanto, uma das

condições necessárias para o aparecimento do pensamento é “a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas” (ibidem).

De acordo com Engels,

[...] é a transformação da natureza pelo homem e não a natureza apenas enquanto tal, que é o fundamento mais essencial e o mais direto do pensamento humano e a inteligência do homem aumentou na medida em que ele aprendeu a transformar a natureza.(cf LEONTIEV, 1978, loc. cit.).

Diante do exposto sobre a formação da consciência e do pensamento, Leontiev indaga: Ainda podemos nos questionar sobre a forma que o homem produz o reflexo da realidade que o cerca? Como ele exterioriza a imagem consciente? De que forma é atribuída uma significação objetiva e estável de determinado objeto ou fenômeno na prática social? Sem dúvida a resposta a essas questões é a linguagem que de acordo com Marx e Engels é a consciência prática dos homens, produto do trabalho e da coletividade humana (MARX, ENGELS, 1999, p. 43). Para esses autores,

[...] a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim: o animal não se “relaciona” com nada simplesmente não se relaciona. Para o animal sua relação com os outros não existe como relação (idem)

Na citação acima, vemos que Marx e Engels, afirmam que a linguagem é a consciência real e prática, que nasce da necessidade humana de intercâmbio, podemos entender este intercâmbio como a relação que os homens estabelecem com os outros homens. A linguagem também surge no processo de trabalho, na ação de transformação da natureza, onde os homens se relacionavam coletivamente para a produção e reprodução das condições materiais de existência. Nesse contexto, a função da linguagem é “ação sobre os outros homens, uma função de comunicação”. Leontiev nos esclarece ainda que, num primeiro momento, essa comunicação realiza-se sob a forma de gestos, passando, posteriormente, aos sons da voz, aparecendo, assim, a linguagem sonora articulada (idem, p 86). Para Leontiev,

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacados ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é como pensamento (ibidem).

De forma prática, afirma o autor, os conteúdos (significados na palavra) se fixam na linguagem quando os homens se apropriam das coisas, seja um objeto, ou um fenômeno, para a satisfação de uma necessidade, com isso começam a “designar igualmente pela linguagem o que elas são para eles na experiência prática, a saber, meios de satisfazer as suas necessidades, coisas que os satisfazem” (ibidem). Para Leontiev,

A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na seqüência do desenvolvimento das relações econômicas (ibidem)

As relações entre o homem e a natureza mediatizadas pelo trabalho e o aparecimento da consciência, do pensamento e da linguagem, contribuíram para o desenvolvimento da consciência social, pois, suas ações estavam diretamente relacionadas à prática social e só puderam se realizar graças a coletividade em que os homens viviam.

Vimos até aqui que desenvolvimento da consciência só foi possível devido ao aparecimento do trabalho, da linguagem e do pensamento. No entanto, ao longo do desenvolvimento da humanidade, o aumento da população gerou novas necessidades, dentre elas o aumento da produção. A divisão social do trabalho foi a solução encontrada pelo homem para a superação dos limites da produção. Tal fato contribuiu, por um lado, para dar seqüência ao desenvolvimento histórico do processo de humanização, permitindo, assim, o desenvolvimento universal da capacidade do trabalho humano. Mas, por outro lado, ao mesmo tempo em que contribuiu para a ampliação das forças produtivas, a divisão social do trabalho provocou a cisão entre o interesse comum e interesse particular dos indivíduos. Desse modo, a divisão social do trabalho, estabeleceu as condições para o

aparecimento da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes sociais distintas.

Embora, necessária essa divisão promoveu a cisão, entre o motivo da ação humana e o conteúdo de sua atividade. Anteriormente, as relações eram refletidas na consciência individual e coletiva de forma idêntica, pois a propriedade coletiva fazia das relações entre os homens, os meios e frutos do trabalho em posições idênticas. Contudo, com o aparecimento e

O desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada fez com que essa estrutura inicial cedesse lugar a uma nova estrutura que correspondesse com as novas condições sociais e econômicas. (LEONTIEV, 1978, p. 114).

De acordo com Guedes (2005, p. 36)

A divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que contribuiu, historicamente, para o máximo desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, da capacidade do trabalho humano, o que faz do homem um ser potencialmente livre e universal, contribuiu também para o desenvolvimento do processo de alienação dos indivíduos.

Em meio a essas transformações, há um maior desenvolvimento da comunicação verbal, pois já vimos anteriormente que a linguagem surge da necessidade dos homens de se comunicarem, então a conversação não surge de forma aleatória, ela faz parte da ação coletiva dos homens, portanto sua função é veicular certo conteúdo. Por estar ligado às ações de trabalho, este conteúdo veiculado faz parte da planificação, organização e direção de uma atividade de trabalho. Ou seja, não é a atividade prática, mas uma fase preparatória da atividade prática, sendo assim ainda uma atividade teórica. Para Leontiev (1978), o isolamento da atividade intelectual,

[...] reflete-se na cabeça igualmente na cabeça dos homens, que começam a ver nela não uma das formas surgidas historicamente do processo único da vida real do homem, mas a manifestação de um princípio espiritual particular – o mundo da consciência oposto ao mundo da matéria. (idem, p. 117).

Para Leontiev, com o desenvolvimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada houve uma distorção, em que atividade intelectual se tornou

isolada da atividade material prática, conseqüentemente, as relações pessoais entre os indivíduos também sofreram este isolamento, de modo que a atividade intelectual deixa de ser vista como uma forma de atividade particular surgida historicamente e, passa a ser vista como a manifestação de um princípio espiritual particular, o mundo da consciência, oposto ao mundo da matéria.

Nas sociedades de classe, segundo Leontiev, essas transformações resultaram em uma grande transformação, as grandes massas dos produtores separam-se dos meios de produção, conseqüentemente houve uma transformação nas relações sociais entre os homens, que cada vez mais se tornam relações entre coisas que se separam (se alienam) do próprio homem, a atividade deixa de ser para o homem o que é verdadeiramente.

A alienação traz conseqüências sérias para a consciência dos homens, de acordo com Leontiev, para algo se tornar consciente deve entrar para a consciência nas “significações elaboradas socialmente, que refletem a real natureza dessas relações”, nas relações sociais de dominação, as significações não são coletivas, mas são representações da ideologia burguesa, são, portanto, estranhas, o que causa na consciência das massas a “inautenticidade da consciência”. (idem, p. 133).

Vimos já que não é indiferente, bem pelo contrário, qualquer inadequação da consciência e da tomada de consciência; com efeito, por detrás dela dissimula-se a inadequação da própria vida, pois a consciência não é apenas um epifenômeno ou um fenômeno anexo; a consciência é também condição necessária da vida. Isto explica a aspiração inevitável para superar esta inadequação. (LEONTIEV, 1978, p. 133).

Nas atuais relações sociais, cada vez mais é reforçada a alienação, pois, há uma maior cisão entre o motivo e o conteúdo da atividade. As relações de forma geral são cada vez mais fragmentadas, certamente isto se reflete na consciência. As fragmentações se apresentam nas suas mais variadas formas, fragmentação da indústria e do mercado, da classe operaria, do sujeito político etc. Essas fragmentações impedem que os indivíduos se apropriem das objetivações produzidas ao longo da história da humanidade, diante disso, sua percepção da totalidade fica comprometida, já que a realidade é fruto da síntese de vários fatores. Se a realidade se apresenta de forma fragmentada aos indivíduos, ela é refletida na consciência também de forma fragmentada, o que impossibilita a percepção das

contradições inerentes do sistema capitalista de produção, o que inviabiliza a superação das relações sociais de dominação.

2.1. As contradições da formação para a cidadania

Tonet (2005), apoiado no pensamento de Marx, esclarece algumas questões fundamentais para a compreensão das contradições presentes na lógica da formação para a cidadania a partir da análise desta como emancipação política. Nesse sentido, ao considerar a formação para a cidadania como emancipação política, defende que esta constitui um momento necessário, mas não suficiente para verdadeira emancipação humana.

Conforme já destacado, para Marx “o indivíduo é social por natureza e não porque vive em sociedade”. (TONET, 2005, p.64), ou seja, o homem é um ser genérico e universal, em busca de humanizar-se. Segundo essa perspectiva teórica o ser humano é constituído historicamente, assim, os seres humanos são sínteses de múltiplas relações sociais concretas. E a humanização é, e está sendo produto de um longo processo histórico, e de condições que favoreceram o desenvolvimento do gênero. A relação do homem com a natureza propiciou a capacidade e a necessidade de produção e reprodução de sua existência, essa relação com a natureza levou a produção de instrumentos que contentassem as necessidades humanas. Esse processo de produção e reprodução é o traço fundamental que diferencia o homem dos demais animais.

Para Duarte (1993, p.15) objetivação e apropriação é “a dinâmica essencial da auto-produção do homem pela sua atividade social”, essa auto-produção humana acontece a partir do momento em que o homem se apropria da natureza, transformando-a através da sua atividade vital, objetivando-se nela, tornando-a objeto com função social. “Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidade e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação” (idem, p. 16). Processo constituído historicamente, a humanização “[...] avança a medida que a atividade social e consciente dos seres humanos produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal”. (ibidem) com isso, o gênero humano é constituídos das

características objetivas históricas do presente momento histórico em que esta situado, pois este compõe a síntese das objetivações e apropriações dos indivíduos até aquele momento. Além da formação do gênero humano a dinâmica de objetivação e apropriação desenvolve no homem também sua individualidade, pois sua subjetividade e consciência também são constituídas historicamente por meio de sua atividade vital.

Para Tonet (2005) e Duarte (2003), o processo de autoconstrução do homem é sempre tomado no seu aspecto ontológico, onde o trabalho é a atividade produtora de valores de uso e ato fundante do ser social. O processo de objetivação e apropriação inclui dois momentos, um voltado para o indivíduo, outro para a comunidade. A parte individual vai lhe permitir ser membro da espécie, mas, só a parte voltada para a comunidade, lhe permitirá fazer parte do gênero. A parte individual é imprescindível para seu pertencimento ao gênero humano e não apenas como membro da espécie, ser membro da espécie vai lhe garantir que seus traços genéticos serão transmitidos geneticamente por herança. O gênero humano, por sua vez é produto de um processo histórico-social que não é transmitido geneticamente, mas que só ocorre pelas objetivações e apropriações que constituem este patrimônio. As apropriações e objetivações humanas, são dirigidas pela consciência humana.

Assim, o processo de educação humana é a relação que a criança estabelece com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, por meio da comunicação com eles. Cabe a criança se apropriar-se do que já existe, mas ao mesmo tempo recriá-lo, renová-lo de acordo com a sua especificidade individual. De acordo com Tonet (2005, p. 222) a atividade educativa consiste:

[...] em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, et., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET, 2005, p. 222).

O capital exige desses indivíduos, para que possam ser considerados cidadãos “certas qualidades” como: propriedade, liberdade e igualdade, além do domínio da escrita e da leitura, diversas habilidades e técnicas etc. Assim, a

sociedade é vista como sendo, e realmente é, composta por indivíduos competitivos, opostos entre si, cada um procurando satisfazer os seus interesses e tendo os outros como inimigos, portanto,

[...] a transformação de todos os indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exigem, por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – idéias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações. (TONET, 2005, p.221).

Podemos afirmar, então que nesse sentido a educação, ou o sistema educativo é extremamente necessário para a realização do objetivo de transformação do indivíduo em cidadão. Contudo, para Marx o “ser social é uma totalidade articulada em processo, cuja matriz ontológica é a economia” e “a cidadania faz parte do que ele chama de emancipação política” (TONET, 2005, p.90). Ou seja, a cidadania é um momento da totalidade da emancipação humana, chamada de emancipação política. Nesse caso precisamos entender o que é a política, para assim entendermos o que significa a emancipação política.

A política é para Marx a expressão da alienação, por isso, obstáculo à autoconstrução humana, sendo ela uma força, “separada dos seus detentores originais – o conjunto dos homens – apropriada por determinados grupos particulares, posta a serviço da manutenção dos seus interesses, voltada contra os interesses dos detentores originais” (TONET, 2005, p.94). No entanto, segundo Tonet, é possível enumerarmos alguns fatores de caráter positivo encontrado na política, dentre eles: a) impedir a destruição da humanidade, isto devido ao poder do Estado que embora seja superável permite a acumulação de riqueza através da reprodução cada vez mais ampliada do ser social; b) a crescente supressão da arbitrariedade no exercício do poder, ou seja, é melhor ser oprimido por uma democracia do que por um poder despótico e tirânico; c) um crescente progresso em direção à abertura de possibilidades (embora contraditórias) de complexificação das individualidades e de realização de um número cada vez maior de pessoas (TONET, 2005, p.96). Para esse autor:

Era inevitável que o movimento desenfreado dos homens nesse “estado natural” fosse delimitado, sob pena de autodestruição da humanidade. Dai porque a sociedade civil se converte em sociedade política e o burguês sem -

deixar de ser burguês, em cidadão. Aquela liberdade, aquela igualdade, aquela propriedade são transformadas em direitos, seguidos, seguidos depois por muitos outros. (TONET, 2005, p.119).

Os direitos humanos (políticos e sociais) são os direitos de todo indivíduo que participa de uma comunidade e os direitos naturais, são os direitos dos membros da sociedade burguesa. “O cidadão é apenas o homem em seu momento jurídico-político, expressão de que o homem está dividido no interior de si mesmo”. O cidadão é, portanto, membro da comunidade política que é restrita, parcial e limitada, enquanto a comunidade humana é ampla, integral e ilimitada. De acordo com Tonet:

A comunidade política, da qual o cidadão é momento essencial, não é e nem poderá ser uma comunidade real,, efetiva, porque no solo social que lhe da origem as relações entre homens não são de união, mas de oposição, não são de mutuo enriquecimento, mas de mutua desapropriação. E se, de algum modo, alguma união entre eles, ou é como uma imposição jurídico-política, ou como uma reação alienada (solidariedade, assistência, “campanhas de fraternidade”) ou, ainda, como resistência e como luta tendo em vista a construção de uma comunidade efetivamente humana. (TONET, 2005, p.121).

Assim, a emancipação política ou cidadania se constitui em um momento necessário, mas não suficiente, na busca da emancipação humana. Essa busca consiste em tornar-se homem do homem que, segundo Tonet

[...] implica, essencialmente, ser ativo, isto é criar objetos, criar um mundo cada vez mais amplo, criar-se a si mesmo e de um modo cada vez mais rico, mais multifacetado, mais complexo; tornar-se cada vez mais consciente e mais livre e, com isto, cada vez mais senhor do seu próprio destino; tudo isto implicando, por sua vez, numa relação harmônica com a natureza, na medida em que este intercâmbio é indispensável para uma autoconstrução efetivamente humana e também uma relação harmônica dos homens entre si, posto que autocriação positiva do indivíduo depende de sua vinculação com o gênero e vice-versa. (TONET, 2005, p.100)

Nessa perspectiva, Tonet afirma que (2005, p. 178) “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”. Encerrando uma oposição radical à atual ordem social, demonstrando uma

incompatibilidade com o modo de produção capitalista. As lutas particularizadas, travestidas de ações políticas do “povo” ou de “cidadãos”, tornam os homens cada vez mais isolados uns dos outros e diluem a perspectiva de classe, e conseqüentemente, obstaculiza a possibilidade dos trabalhadores, se constituírem em uma alternativa revolucionária contra a ordem do capital.

3. CIDADANIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Exercer a cidadania é um imperativo imposto pela sociedade em que vivemos. Contudo, o que significa ser cidadão na atualidade? A resposta mais comum diz: é gozar de direitos e cumprir deveres; civis, políticos e sociais. Direito à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, que constituem os direitos civis, entretanto é também participar nos rumos da sociedade através do direito de votar e de ser votado, os chamados direitos políticos, mas não podemos nos esquecer dos direitos sociais, educação, saúde, trabalho, salário justo etc. Os direitos civis, políticos e sociais asseguram a democracia e garantem que a cidadania seja exercida. Porém, é tão simples assim? De onde vem essa concepção de cidadania? Quais os fundamentos teóricos/filosóficos que orientam a formação para a cidadania na atualidade? Quais articulações existem entre cidadania e educação?

Freqüentemente se atribui aos gregos como sendo os precursores do sentido de cidadania. Entretanto, a noção de cidadania construída pelos gregos difere muito da cidadania na modernidade. A cidadania grega inspira por sua “idéia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo”. (Guarinello, 2008, p.30) Contudo,

A imagem que faziam da cidadania antiga, entanto, era idealizada e falsa. A cidadania nos Estados-nacionais contemporâneo é um fenômeno único na História. Não podemos falar em continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o mundo contemporâneo ao antigo. (Guarinello, 2008, p.30)

É impossível pensar numa aproximação ou comparação, são sociedades distintas, em tempos distintos, onde a idéia de cidadania serviam a propósitos diferentes, onde participação e direitos tem sentidos incomparáveis. Segundo Guarinello, “é certo que houve transformações nessa parte do mediterrâneo, que culminou no desenvolvimento da região, mas isso não significa que elas fossem tudo isso que povoa nossa imaginação” (idem, p.32, 2008) A democracia antiga garantia a participação ativa dos membros na coisa publica, porém excluía a participação de mulheres e escravos. E a cidadania “transmitia-se, idealmente, por vínculos de sangue, passados de geração em geração” (idem).

Segundo Denise Lacerda (2000, p.23) o conceito de cidadania está historicamente marcado pela perspectiva liberal. “O sentido etimológico da palavra cidadão é originalmente, o burguês, o habitante do burgo (da cidade)”.

Se no feudalismo a vida econômica gravitava torno das atividades agrícolas, subordinando as relações sociais as condições de vida no campo, no capitalismo, o centro da vida econômica desloca-se para as atividades industriais, determinando o surgimento de relações sociais de base urbana. (LACERDA, 2000, p.23)

As relações de produção do regime feudal se desenvolveram pela propriedade dos senhores feudais sobre os meios de produção, principalmente a terra que lhes eram concedidas pelos reis. Os camponeses vinculados a terra eram obrigados a cumprir serviços em benefícios dos seus senhores. Os camponeses-servos também tinham sua parcela de terra e, depois de cumpridos os serviços para com seu senhor, podiam dispor dos produtos excedentes, “esta particularidade abriu novas possibilidades de crescimento das forças produtivas. Manifestava-se no produto direto certo interesse material nos resultados do próprio trabalho” (KUUCINEN, 1959, p. 130). Dessa forma, a agricultura se desenvolve consideravelmente. Segundo Kuucinen (1959, p. 134).

Ainda mais consideráveis êxitos alcança o artesanato, que fornece instrumentos agrícolas, objetos de uso comum, utilizados na vida doméstica dos senhores feudais e dos comerciantes, utensílios variados, bem como armas e petrechos de guerra. O desenvolvimento do artesanato e do comércio contribuía para o progresso das cidades. Com o tempo, as cidades se tornaram grandes centros econômicos, políticos e culturais, o berço do novo modo de produção capitalista.

Conforme explica o autor supracitado, o desenvolvimento das forças produtivas entram em choque com as relações de produção, dominantes na sociedade feudal, e com superestrutura política e ideológica por elas determinada. Ou seja, ao lado das pequenas oficinas artesanais, surgem grandes empresas manufatureiras, baseada na técnica artesanal, as quais utilizam amplamente a divisão do trabalho e empregam trabalhadores livres da dependência servil. (KUUCINEN, 1959, p. 130). Contra a ordem feudal se uniram todas as classes e camadas insatisfeitas: camponeses servos, camadas urbanas inferiores e sábios e

escritores de vanguarda que se sentiam sufocados sob o jugo da Igreja, dando início as revoluções burguesas.

Na História, a humanidade até o momento passou por quatro grandes formações econômico-sociais: comunitária primitiva, escravista, feudal e capitalista. Cada uma dessas formações teve que desenvolver a superestrutura política e ideológica sobre as relações de produção (KUUCINEN, 1959, p. 130). No capitalismo a classe dos capitalistas possui a propriedade privada dos meios de produção, que explora os trabalhadores que são livres da dependência pessoal, entretanto, obrigados a vender sua força de trabalho já que não possuem os meios de produção. “O capitalista como regra, não carece que a força obrigue a quem quer que seja a trabalhar para ele. Privado dos meios de produção, o operário é obrigado a fazê-lo “voluntariamente”, sob a ameaça da morte pela fome” ((KUUCINEN, 1959, p. 130). Assim, sai de cena o senhor feudal e os servos e entram em cena, o patrão e os trabalhadores assalariados. O despotismo declarado cede lugar a um despotismo mais refinado, revestido de democracia burguesa (ibidem).

No *Manifesto do Partido Comunista* (s. data) Marx e Engels explicam que “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes”, e que a sociedade burguesa moderna não aboliu os antagonismos de classe, mas apenas o simplificou ao reduzi-lo em dois campos opostos: a burguesia e o proletariado. Para os autores, “a burguesia desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário”, ou seja, cada etapa percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político até chegar ao Estado representativo moderno. Nesse processo, o governo moderno se constituiu no comitê responsável pela gestão dos negócios de toda a classe burguesa. Para os autores (ibidem, p. 367):

Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus superiores naturais ela os despedaçou sem piedade, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do “pagamento a vista”. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. . Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou a exploração aberta, cínica, direta e brutal.

Dell Roio (1998, p. 72) aponta que foi Locke quem estabeleceu o paradigma do liberalismo clássico ao relacionar liberdade, igualdade, propriedade e racionalidade, condição humana presente no estado natural. Para Locke, explica Dell Roio (ibidem), o governo civil deve limitar-se a garantir a ampliação dos direitos presentes na condição natural do homem, na qual todos os indivíduos seriam livres, iguais, proprietários e racionais. Nessa perspectiva:

A liberdade civil estaria garantida pela manutenção e ampliação da propriedade que, comprovando o uso da razão, daria garantia de participação na comunidade política, onde todos seriam juridicamente iguais. Claro que nessas circunstâncias os despossuídos seriam considerados não dotados de racionalidade e, portanto excluídos dos direitos de cidadania. (idem)

A teoria econômica e política que dá sustentação à lógica das relações sociais capitalistas e, portanto, referenda a cidadania burguesa é o Liberalismo, cujos pressupostos sustentam que todos os homens nascem iguais, livres e racionais e as leis da natureza estavam nas mãos dos indivíduos, visando a preservação da paz e dos direitos naturais dos outros. Entretanto, de acordo com Silva Junior, (2002, p. 15), Locke³ entendia que nesse estado de natureza, os direitos de liberdade, igualdade e propriedade estavam ameaçados já que alguns homens favoreciam mais a si e à seus amigos, provocando um Estado de guerra. Dessa forma, fez-se necessário a superação do Estado natural. Diante disso, um pacto social teria criado a sociedade política para a preservação dos direitos naturais dos indivíduos.

Conforme Silva Junior (idem), para Locke a sociedade seria, portanto, a base e o limite do poder político dos governantes, ou seja,

[...] o processo de criação do pacto social e de criação do poder político é a outorga do ato de governar para o Estado, com a simultânea produção do espaço comunal ancorado num pacto social entre os homens, do que derivaria a nova condição humana fora do estado natural, agora no estado societal: a cidadania. (SILVA JUNIOR, 2002, p.15)

³ LOCKE, Segundo tratado sobre o governo. São Paulo: Nova Cultural, 1991^a. (Coleção Os Pensadores)

Assim, o público e o Estado são realidades distintas, que se fazem numa conjugação. Portanto, não se tem Estado na ausência do público e nem público na ausência do Estado, cabendo aos indivíduos sua ação na esfera privada. Para o autor, “somente dessa forma o pacto social e a constituição dos poderes estariam garantidos e, com eles, dos direitos naturais de igualdade, liberdade e propriedade, ancorados na razão”. (SILVA JUNIOR, 2002, p.15)

A cidadania na ótica liberal possui duas vertentes: a liberal clássica e a liberal mais contemporânea. Para a primeira vertente a cidadania liberal clássica, tem como pressuposto de que todos os “homens são iguais e livre por natureza”, com isso, cada homem tem o direito de seguir seu próprio caminho na busca por realizações pessoais, mesmo que isso por vezes acabasse se chocando com os interesses de outros homens, o que por vezes geraria as desigualdades, originado o conflito entre os homens, assim para resolver esse embate, os homens se viram obrigados a se organizarem em sociedade e instituir leis que demarcassem os limites a serem respeitados por todos. (TONET, 2005, p.81). Neste ponto de vista, os homens são sujeitos de direitos e deveres, e a cidadania é um instrumento de equilíbrio para as desigualdades sociais. Autores liberais clássicos como Kant, Hobbes, Locke, Rosseau etc, defendem que todos os homens têm direito ao acesso mínimo da riqueza social, e que é natural o homem lutar pelos seus direitos democráticos, e esta luta deve ser luta mediada pelo Estado.

A vertente mais recente do liberalismo representada por autores como: Arendt (1979) e Bobbio (1992), diferentemente da vertente clássica defendem que “os homens não nascem iguais, mas diferentes”. O que permite a condição de iguais entre os homens é a própria ação dos homens, mediante sua organização política, o que lhe permitirá que os homens tenham direitos, principalmente “o direito de ter direitos”. (TONET, 2005, p.81). Ao se organizarem politicamente em uma comunidade estruturada os homens entram em um consenso intersubjetivo, ou seja, existe uma concordância geral que estabelece quais são seus direitos e quais são seus deveres perante esta comunidade. Segundo Tonet (2005, p. 84), as duas vertentes a clássica e a contemporânea possuem a mesma essência, sendo assim,

[...] não importa muito se os homens nascem iguais ou diferentes; também não são importantes os diferentes argumentos para fundamentar a vida em sociedade. O que interessa é que em todos eles encontramos como pressuposto o indivíduo autocentrado

(egoísta) como unidades social última e irreduzível. O ponto de partida é uma concepção de indivíduo como um ente ontologicamente anterior e fundante da sociedade, com todas as conseqüências que daí derivam. (TONET, 2005, p.84).

De acordo com estas concepções: “ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres”, (TONET, 2005, p.84). E todos eles (os cidadãos) agem de acordo com seus interesses pessoais, e as eventuais desigualdades sociais que possam aparecer “são conseqüências inevitáveis do processo social”.

Tonet (2005, p. 85), se refere ainda a concepção de cidadania da chamada esquerda democrática que, segundo ele, defende que não há uma vinculação essencial entre cidadania e capitalismo. Nesse sentido, argumentam que embora a cidadania moderna tenha suas origens no interior da sociedade capitalista, ela não é uma categoria que se esgote a essa forma de sociabilidade. Assim justificam a defesa da cidadania tomando como pressuposto que a cidadania é resultado de um processo de lutas da classe trabalhadora contra a burguesia, portanto cidadania e democracia não podem ser vistas como concepções burguesas, pois, há nesse processo avanços e recuos no qual o capitalismo sempre cede o mínimo possível. Nessa perspectiva, para os defensores da cidadania democrática, ambas, democracia e cidadania não são valores particulares, mas sim universais. Deste modo, para a esquerda democrática, a sociabilidade democrático-cidadã é a “sociedade verdadeiramente histórica” porque ela é aberta às transformações e ao novo, à criação de novos direitos, elevando-se ao máximo as dimensões Políticas e do Direito, chegando-se a sua plenitude.

Mas como disseminar os preceitos democráticos e conscientizar os indivíduos sobre a necessidade do exercício da cidadania? John Dewey (1859-1952), um dos defensores do liberalismo e da educação democrática, “[...] acreditava que a democracia não se produzia espontaneamente e nem por imposição de leis”. (GALIANI, MACHADO, 2004, p. 18-19) Assim sendo encontrou uma forma de disseminar os preceitos de uma sociedade democrática, a educação formal, que segundo as leis da maioria dos países democráticos, é obrigatória, ou seja, alcançará a todos. Buscaremos em Dewey essas proposições e conexões.

3.1. John Dewey: democracia e educação

No entendimento do conceito de cidadania, o conceito de democracia aparece como imprescindível, sua vinculação com a educação está fortemente presente nos preceitos exposto por: Claparède, Maria Montessori, Decroly, Kerchnesteiner, Kilpatrick, Dewey entre outros. Esses educadores fizeram parte do movimento da Escola Nova em todo o mundo. Os pensadores escolanovistas apesar de possuírem metodologias diversas, concordam que a forma de governo mais apropriada deve ser a democracia e não o autoritarismo. Têm em comum também, a defesa do pragmatismo da educação, ou seja, defendem a finalidade prática da educação, enfatizando sua utilidade para a vida cotidiana e que esta sirva para educar os instintos das crianças. Com base nesses preceitos, os educadores acima citados, a partir da crítica da chamada Escola Tradicional, contribuíram para a elaboração dos fundamentos da Escola Nova, os quais permanecem como suporte para as teorias pedagógicas da atualidade. E para demonstrar a atualidade das proposições do pensamento escolanovista na educação atual, tomamos como base o pensamento de John Dewey, legítimo representante deste movimento.

Refletir sobre a relação entre democracia, cidadania e educação, necessariamente nos leva a John Dewey, já que ao longo de sua vida procurou articular sociedade e educação. Conforme já anunciamos, suas idéias chegaram ao Brasil por meio do Movimento da Escola Nova que, no Brasil, tem como expoentes Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Por tratar-se de um dos fundadores da corrente filosófica conhecida como pragmatismo norte-americano, compreendê-lo é fundamental para o esboço de sua teoria democrática e educacional, já que o autor define a democracia a partir de uma perspectiva experiencial e pragmática.

O pragmatismo norte-americano surgiu da tentativa de se afastar da Filosofia especulativa ou metafísica, dessa forma procurou aproximar o pensamento filosófico dos problemas práticos e sociais. Dentre suas principais características temos: i) a negação da metafísica, assim, a inteligência (pensamento e mente) não tem uma definição supra-humana, ou seja, seus aspectos estão ligados a uma vivência da prática humana; ii) a moral só tem sentido quando utilizado como ferramenta para aumentar o potencial humano. Os preceitos do pragmatismo afirmam que “tal coisa é correta” apenas quando tem a utilidade de ampliar a capacidade do homem para

viver melhor, transformando o mundo em algo útil, ou seja, algo que tenha funcionalidade para a vida.

Ora o que se torna característico da filosofia de Dewey é que, segundo ele, a noção de experiência, que é ao mesmo tempo ponto de partida e ponto de chegada de seu filosofar, permitiria transcender todos os dualismos que dividem a filosofia ocidental e que se devem ao fato de que elas se afastam de uma maneira ou de outra do terreno da experiência. Daí estas oposições clássicas que tem caracterizado tradicionalmente a filosofia: o fenômeno e a coisa em si, o eterno e o temporal, o ser e o devenir, o inerte e a duração, o racional e o sensível, a teoria visão imóvel das essências e a prática, atividade inferior que hesita e tateia, a necessidade e a contingência e tanto outros opostos. (FREYRE, 1960, p. 26)

Diante do exposto, temos que a experiência é entendida como a capacidade de significação e ressignificação do homem ligada a sua capacidade de aprender, que é inata, mas que também provém da linguagem comum adquirida na relação com os membros da comunidade á qual pertence.

Apesar de ser mais conhecido no campo da Filosofia da Educação, recentemente o nome de John Dewey tem sido associado à teoria política, principalmente no que se refere a sua concepção de democracia, que se mostra diferenciada, já que ele a concebe como um modo de vida e não apenas seu aspecto político. A democracia como idéia defendida por Dewey faz parte da natureza humana, por isso que ela chama de “modo de vida democrático”. Na defesa da democracia, Dewey faz uma crítica a constituição dos Estados totalitário, tanto de esquerda como os de direita. Nessa perspectiva defende a democracia como o mais alto grau de desenvolvimento que a humanidade já alcançou, pois ela se desenvolve a partir das infinitas potencialidades da experiência humana e da experiência social. Dessa forma, a democracia como um “modo de vida”, é comandada pela fé na natureza humana em geral, e guiada pelo discernimento e ação inteligente dos seres humanos. Desse modo, defende que a educação tem como função primordial desenvolver as potencialidades humanas para as ações democráticas, propiciando aos educandos o desenvolvimento da inteligência e da atividade criadora.

Para compreender as proposições democráticas de John Dewey, se faz necessário compreendermos sua crítica às teorias totalitárias que, segundo ele,

deram origem e suporte a criação de Estados totalitários de esquerda e de direita. Em sua obra “Liberdade e Cultura” de (1953) Dewey escreve sobre a liberdade e democracia, partindo do contexto americano, mas fazendo referência aos acontecimentos que estão ocorrendo no mundo todo, principalmente no que se refere a formação dos Estados totalitários, sejam de esquerda ou de direita.

Dessa forma, todas as teorias totalitárias são em sua essência anti-democráticas.

Para Dewey, os estados totalitários e as teorias que servem de sustentação para as práticas desses Estados totalitários, sejam eles, de esquerda ou de direita, são totalmente absolutistas, verdadeiras ditaduras. Advogam para si, o princípio de teorias científicas, porém transcorrem sistematicamente contra os princípios do método científico. A ciência opera a partir de opiniões, insistindo que se faça a investigação dos fatos observados e se faça a prova do mesmo, para se alcançar certas conclusões, que permanecem à disposição do público, e que poderão a *posteriori* sofrer novas investigações. Dessa forma, Dewey apresenta a democracia como um método científico, na medida em que há uma liberdade de investigação e tolerância para com as diversas concepções, bem como a livre comunicação e a distribuição dos resultados a todos os indivíduos.

O conceito de democracia em Dewey recebe duas distinções, na primeira democracia é concebida como “idéia” e, na segunda, como um sistema de governo, configurando-se como a “democracia política”. A democracia como idéia esta ligada ao que Dewey chama de “modo de vida”, pois é complementada por aspectos morais e sociais e não só políticos, por isso não pode ser demonstrada por meio do Estado. Segundo Thamy, (2004) Dewey postula que:

[...] a democracia, a sua realização, transcende o Estado: ela encontra-se, simultaneamente, em todos os modos de associação humana dentro da comunidade, afetando-os reciprocamente. Para que a idéia de democracia seja realizada, em conseqüência, ela precisa produzir efeitos sobre a família, a escola, a religião, o trabalho ("*industry*", no sentido mais amplo que a tradução não confere), além de outras formas de associação humana. (THAMY POGREBINSCHI, 2004)

A democracia política através das instituições e dos arranjos políticos é uma forma de garantir que a idéia de democracia não seja afetada. Desse modo, por

estar ligada a aspectos práticos a democracia política pode a todo tempo ser revista e modificada, já que sua função é assegurar os canais de operação da “idéia de democracia”. Dessa forma, não se pode confundir ou misturar a idéia de democracia com a estrutura que a faz funcionar. Quando a democracia política entra em crise, sua “cura” consiste no retorno a própria idéia de democracia. De acordo com Dewey:

A solução para os males da democracia política reside, assim, em encontrar a substância da "idéia", em clarificá-la, compreendê-la, apreendê-la em seu sentido mais profundo, de modo a então possibilitar a crítica e a reconstrução de suas "manifestações políticas" (DEWEY⁴, - THAMY POGREBINSCHI, 2004, p.46).

Para Dewey comete-se um equívoco, ao considerar que as debilidades e fragilidades da democracia política devem-se a idéia de democracia. Na democracia política temos que suas formas surgiram “ao longo do tempo, bem como as formas que se encontram consolidadas atualmente, representam o efeito cumulativo de inúmeros eventos de ordem histórica e não foram simplesmente determinadas pela "idéia" de democracia”. (THAMY POGREBINSCHI, 2004). Para ele,

[...] a idéia de democracia consiste em um ideal – um ideal de uma comunidade levada ao seu último limite; uma comunidade completa, perfeita: "A pura consciência de uma vida comunal, com todas as suas implicações, constitui a idéia de democracia"(THAMY POGREBINSCHI, 2004, s.p.)

De acordo com Pogrebinschi (2004), o modo como Dewey encara a democracia, vai muito mais além do aspecto político, ela assume um caráter essencialmente social, e se manifesta na comunidade pública que é o lugar onde se encontram “os indivíduos, os grupos, as famílias, as escolas, as fábricas, as igrejas, as associações de caráter científico e artístico, enfim, todas as formas de associação humana”. É nas comunidades que as capacidades dos indivíduos se desenvolvem por meio de atividades cooperativas, onde cada indivíduo participa da direção de sua vida e também de sua comunidade, formando-se assim valores individuais e sociais, que levam a uma maior participação, convertendo-se assim em autogoverno. A expressão autogoverno converte-se em uma democracia participativa, que leva os indivíduos a assumirem uma função política dentro da

⁴ DEWEY, J. 1927. *The Public and Its Problems*. Chicago : Swallow. p.143-144

comunidade que é “participar de maneira "direta" e "ativa" na regulação dos termos da vida associativa e na busca do bem comum” (idem).

A democracia é um conceito fundamental no pensamento deweyano, já que em sua concepção ela tem um sentido moral, com a função de organizar a vida. A democracia é um modo de vida que visa romper com a dicotomia (indivíduo x sociedade). Segundo ele, a democracia é o único modo de vida que oferece experiência significativa para os indivíduos, e está ancorada em três características. A primeira diz que as formas de convivência podem ser revistas constantemente. A segunda característica, na concepção de Dewey se baseia na cooperação entre os indivíduos, há uma troca entre os grupos. E, a terceira característica da democracia é o diálogo, fundamentado na inteligência, na capacidade de pensar, onde todos os membros são iguais.

A democracia defendida por Dewey parte de sua concepção de liberdade que tinha em sua formulação mais primitiva “a identificação virtual da liberdade com a própria condição de ser do indivíduo; e a extensão da liberdade então existente se media pelo grau em que se completava a individualidade” (DEWEY, 1953, p. 76). Assim, a original teoria democrática,

[...] era simples em sua formulação porque eram simples as condições sob as quais ela se processou. Postulava-se teoricamente um amplo desejo de liberdade pessoal emanado da natureza humana, um desejo de livrar-se do domínio sobre as crenças pessoais e do comportamento que se exerce de fora do indivíduo. (DEWEY, 1953, p. 75)

Para Dewey, um aspecto a ser considerado em na constituição da democracia é a natureza humana. Ou seja, “a democracia envolve a crença de que as instituições e leis políticas devem ser de tal forma que tenham em conta fundamental os componentes da natureza humana” (1953, p.144). Todavia, ante a falta de uma teoria sobre a natureza humana em suas ligações com a democracia, para o autor, a questão da natureza humana torna-se uma questão de tradição e de hábito. Para ele, hábitos tornam-se rotinas, nisso reside o problema, pois quando se mudam as condições surgem novos hábitos. Dessa forma, seria necessária para a democracia uma nova psicologia da natureza humana, “ajustada às pesadas exigências que as condições externas e internas lhe impõem” (idem, p.145). De acordo com Dewey,

[...] temos que ver que a democracia significa a crença de que a cultura humana deve prevalecer; devemos, pois ser francos e claros em nossa confissão de que a proposição é moral – como toda idéia concernente ao que deve ser. (DEWEY, 1953, p.145).

Nesse sentido, através da fé na natureza humana é que se aspira ao desenvolvimento da nossa cultura, da ciência, da arte, da educação, da moral, da religião, bem como da política e da economia. Segundo o autor, desde que se estabeleceu a democracia política pela humanidade, ela já não pode mais ficar restrita ao ou expressar-se apenas através de instituições políticas, pois a “democracia se expressa nas atitudes dos seres humanos e se mede pelas conseqüências que se produz em suas vidas”, essa concepção humanista de democracia atua sobre “todas as formas de cultura, sobre a educação, a ciência, a arte, os costumes e a religião, assim como sobre a indústria e a política”. (Dewey, 1953, p.146).

Essa concepção de democracia diz que devemos analisar as fases da atividade humana, descobrir os aspectos principais que atuam sobre ela em determinado momento e assim, se necessário modificar as formas democráticas políticas, para atender os desígnios da natureza humana. Para Dewey, a liberdade democrática é a mais completa realização possível das potencialidades humanas, nesse sentido defende que avançamos o bastante para dizer que a democracia é um estilo de vida, porém, teremos que demonstrar que ela é um estilo pessoal de vida e provê um padrão moral para toda a nossa conduta. (Dewey, 1953, p.151).

Segundo o autor se faz necessário um profundo conhecimento da natureza humana, já que as atitudes dos seres humanos “formaram-se por tradições e costumes e instituições que existiram quando ainda não havia democracia, dessa forma é preciso garantir que a luta pela democracia deve ser sustentada pelos aspectos da cultura: políticos, econômicos, internacional, educativo, científico, artístico ou religioso” (idem, p. 194). Ou seja, para Dewey, a efetiva constituição da democracia se faz pelo emprego dos métodos democráticos, tais como consulta, persuasão, negociação, comunicação, entendimento cooperativo, a fim de garantir que nossa cultura, política, indústria, educação, em suma, a cultura geral seja colocada a serviço dos ideais democráticos. Segundo a perspectiva deweyana, aplicação dos métodos democráticos leva a atitudes democráticas, conhecida

atualmente como “democracia participativa” ou, segundo Dewey, o “ideal democrático”.

Para Dewey (1959, p.395) “[...] Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada[...]”. Para o autor a sociedade é democrática na medida em que prepara todos os seus membros, dessa forma a educação deve proporcionar nos indivíduos um interesse pessoal e nas relações e direções sociais. Para o autor a democracia é um modo de vida, nesse sentido se identifica com a educação, já que “educação é essa vida” (idem)

A atualidade do pensamento de Dewey em relação a educação pode ser comprovada pela seguinte passagem:

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o *desenvolvimento de capacidades*. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria *individualidade* é destino tão horrível em educação, como em religião. (DEWEY, 1967, p.46 [grifos nossos])

Um dos conceitos mais importantes encontrado nos PCN's é justamente “o desenvolvimento de capacidades”, já preconizados por Dewey. Evidencia-se dessa forma que a teoria pedagógica de Jonh Dewey serve de base e suporte, para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos demais documentos criados pela reforma educacional da década de 1990. A criança como centro da educação, como agente ativo, o desenvolvimento da solidariedade e da cooperação, a formação para a cidadania são aspectos comuns as teorias de Dewey e aos preceitos preconizados pelos PCN's . Diante dessa base democrática deweyana que se ancora os PCN's, a educação do futuro trabalhador/cidadão sofre alterações.

3.2 Educação do trabalhador/cidadão

No âmbito educacional, os defensores da formação cidadã propõem uma articulação entre educação, cidadania e democracia. Guiomar Namó de Mello em seu livro *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio* (1996), diz que neste novo milênio a educação é convocada para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, visando atender as “transformações aceleradas do processo produtivo, as novas exigências da cidadania moderna, a revolução da informática e dos meios de comunicação de massa, a necessidade de se redescobrir e revalorizar a ética nas relações sociais. Segundo a autora, o pluralismo social e político exigem o domínio de conhecimentos e a capacidade de fazer escolhas, dessa forma, o terceiro milênio vai requerer o exercício pleno da cidadania onde escola e conhecimento ganham importância fundamental (1996, p. 33).

Silva Junior, (2002) analisa o fenômeno da cidadania a partir do entrecruzamento com a noção de Estado, cidadania e educação. Para ele a educação “é a única forma juridicamente organizada, administrada e avaliada para a constituição do sujeito na modernidade”, por sua vez, o Estado moderno é “instituição política central da atual forma de produção de existência humana: o capitalismo”, e a cidadania, “a qualidade política identificadora do ser social que nela se reproduz”. Portanto Estado, educação e cidadania, para o autor, estão sob a égide do Capital que de uma forma ou de outra comanda a seu gosto o desenvolvimento das forças produtivas. Assim, a promoção da cidadania depende dos órgãos públicos, configurado no poder do Estado, mediante a implementação de políticas públicas que assegurem ao povo o exercício de seus direitos e deveres. A forma como o indivíduo se relaciona com o poder público, constitui um fator importante para entender o sentido da cidadania. Diante disso, foram buscadas estratégias que pudessem educar o futuro trabalhador/cidadão.

Em meados do século XX, foram criadas organizações para defender e representar os interesses de classe da burguesa, que tinham como tarefa o refinamento das estratégias de obtenção do consenso em torno do projeto societário burguês. A Confederação Nacional da Indústria (CNI), representante da burguesia industrial, através de um organismo criado em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), se incumbiu da tarefa de educar a classe trabalhadora. Da mesma forma o Decreto Lei nº 9.043/1946 criou o Serviço Social da Indústria (SESI), com o mesmo objetivo. Segundo Martins:

Difundindo conhecimentos, técnicas, hábitos comportamentais e normas exigidas pelo paradigma taylorista-fordista, o SESI disseminava a cultura urbano-industrial, conformando os trabalhadores dentro de referências modernas de vida e de trabalho. A educação política, tendo como base a “colaboração” ao invés do confronto classista, concluía-se já naquele momento no eixo central do trabalho desse organismo por meio da promoção de ações sociabilizantes ligadas a saúde, educação e lazer dos trabalhadores da indústria e de seus dependentes, com vistas a implantar em larga escala um determinado modo de vida e cidadania. (2005, p. 129)

Inicialmente a proposta era formar o trabalhador através da disseminação da cultura burguesa, posteriormente este projeto se estendeu para todos através da educação. Essa educação deve ser capaz de formar o “novo homem”, “de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas (FALLEIROS, 2005). Para Falleiros,

O “novo homem”, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania “qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local. (ibidem, p.211)

A cidadania de “qualidade nova” reconhece a urgência de se atenuarem as desigualdades sociais, entretanto não cogita a possibilidade de aboli-las. Pelo exposto, é perceptível que a educação escolar é descaracterizada de sua função primordial que é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado em favor de uma formação que, nitidamente, enfoca aspectos moralistas e valorativos que vai ao encontro dos interesses do capitalismo, com base em princípios liberais, que são falseados pela idéia de neoliberalismo ou sua forma mais perversa denominada de Terceira Via.

3.3 A Terceira Via e as novas estratégias na busca do consenso

Ao longo dos anos a cidadania tem se ressignificado, apresentando-se mais especificamente de três formas distintas. Na primeira vemos indivíduos isolados buscando por meio próprios ou jurídicos a garantia de alguns bens e serviços que, supostamente, deveriam ser oferecidos pelo Estado, tais como acesso a educação, a saúde, trabalho, ou seja, são reivindicações isoladas que só podem ser vencidas com o auxílio do poder jurídico. Na segunda, os indivíduos se unem em grupos com interesses comuns e reivindicam aquilo de que necessitam, ou seja, os direitos dos negros, das mulheres, dos portadores de alguma doença etc. Temos também, uma terceira forma de reivindicação da cidadania que esta se tornando mais atuante, promovida por ONGS, as quais possuem duas formas de atuação, uma local e outra mais global e abrem novas possibilidades para o exercício da cidadania.

Para compreender essa ressignificação, é preciso saber que na sociedade contemporânea com o advento da globalização os países atravessam crises de soberania política, econômica e cultural, provocando o enfraquecimento dos Estados-nacionais, responsáveis diretos pela promoção da cidadania. Rubens Naves (2008, p. 567) destaca que para Marc Nerfin, estudioso norte-americano do terceiro setor, a tônica do interesse público se resume numa frase: “*Neither prince nor marchand: citizen*” (nem príncipe, nem mercador: cidadão). Para Marc Nerfin

A expansão da consciência cidadã deu origem a um sentimento mais vasto de “cidadania global”. O “cidadão do mundo” não atua apenas nas questões localizadas, mas faz parte de redes internacionais ligadas a grandes temas como ecologia, justiça e democracia. (idem)

Dessa forma, a globalização interferiu de alguma forma na noção de cidadania, desconfigurando o sentido atribuído pelos iluministas. Diante disso, o conceito de cidadania tem assumido novas configurações, já que a garantia de cidadania sempre esteve ligada ao Estado. Nessa relação, o Estado tem o papel de implementação de políticas públicas e ao indivíduo cabe o papel de fiscalizar e determinar essas políticas. Para entender as complexas relações que se dão no âmbito brasileiro se faz necessário buscar as conexões mundiais a este respeito. Ao longo dos últimos anos com o fortalecimento do capitalismo e com o fim do Estado

de bem estar social, o Estado-nação sofreu um abalo por conta da crise estrutural do capital, assim, foram necessárias reformas.

Rubem Naves (2008, p. 564), assinala o impacto direto da globalização na “sociedade civil, Estado, partido político, sindicato, movimentos social, opinião pública, povo, classe social, cidadania”. Nesse processo, organizações multilaterais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial passaram a direcionar as políticas públicas em diversas áreas, o que fez diminuir a pressão das forças sociais internas sobre o Estado. Dessa forma, surgem lacunas nesta relação entre os indivíduos e o Estado, e os partidos políticos diante do descrédito da população deixam de ser o caminho para o exercício dos direitos, assim surgem novas formas de organização da sociedade civil, formando-se assim o terceiro setor. O autor define de forma simplificada o terceiro setor, ou seja, são “todas as entidades que não fazem parte da máquina estatal, não visam lucro e não se afirmam com discurso ideológico”. Assim, surge uma correlação entre terceiro setor e cidadania, que operam por meio de diversas entidades com finalidades distintas. (idem, p.565).

O processo de redefinição das estratégias destinadas a legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa teve um impulso extraordinário ao ganhar formato e diretrizes diferenciados por meio de um único projeto político em meados dos anos 1990. Pensado como alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia européia, esse programa procura apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia. (LIMA e MARTINS, 2005, p. 43)

Esse projeto político recebeu inúmeras denominações dentre elas: Terceira Via, centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva, uma de suas questões centrais é o refinamento do neoliberalismo tornando mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, levando a cabo as reformas já iniciadas dos processos da social-democracia. Esse projeto critica as teses mais ortodoxas do neoliberalismo e, “[...] acusa-o de abordar as transformações atuais geradas pela globalização de maneira muito limitada às necessidades econômicas mais imediatas[...]”(LIMA e MARTINS, 2005, p. 44) o que pode comprometer o

desenvolvimento econômico a longo prazo. O projeto da Terceira Via também assinala que os problemas sociais causados pelo neoliberalismo geraram revoltas sociais que abalaram a “coesão social”. Apesar de criticar o neoliberalismo, a Terceira Via somente o faz em nível da desregulamentação do mercado e do tipo de participação do Estado, entretanto não critica seus postulados políticos e econômicos e políticos.

[...] essa postura indica uma defesa aberta do capitalismo em sua fase atual. Ao considerar a implantação da doutrina neoliberal como política de Estado, justificando-a simplesmente como uma medida de políticos conservadores, a Terceira Via descontextualiza o neoliberalismo, esvazia seu significado político- econômico e o descaracteriza enquanto medida política destinada à reversão da crise estrutural vivida pelo capitalismo na atualidade, procurando, com isso, não revelar seus objetivos mais gerais, ou seja, seu caráter reformista. (idem, p. 45)

A Terceira Via defende a necessidade de criação de uma nova interpretação do mundo – uma nova ideologia. Também enunciam a necessidade de,

[...] construção da chamada “sociedade civil ativa”, composta por homens e mulheres mais bem-informados e educados, que passam de sujeitos históricos a atores sociais, que assimilam uma nova postura social expressa na prestação de serviços e não na reivindicação coletiva de direitos. (LIMA e MARTINS, 2005, p. 51)

A renovação do aparelho estatal é um dos preceitos da Terceira Via, dessa forma sugere a criação do “novo Estado democrático”, tendo por finalidade o desenvolvimento dos seguintes aspectos “[...] descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais econômicos e ambientais”. (LIMA e MARTINS, 2005, p.51). A sociabilidade de novo tipo, denominada de “sociedade civil ativa” se tornaria o centro da solidariedade, da colaboração e da ajuda mútua.

[...] suas atribuições a de proteção da esfera pública estatal; prevenção de crimes pelo incentivo da ação comunitária; do estímulo à família democrática; do incentivo ao envolvimento cívico de indivíduos e grupos sociais, articulando liberdade individual com solidariedade e responsabilidade social para a criação de um sistema moral capaz de garantir o pleno exercício da “cidadania renovada” e

da harmonização social por meio de um pacto para a promoção do bem comum. (idem, p.53)

Em resumo, o projeto político da Terceira Via, se constitui em um mecanismo que tem por objetivo recuperar o ciclo produtivo do capital através da definição de uma nova cultura burguesa, por meio da criação de uma nova subjetividade em que os sujeitos assumam as responsabilidades sociais aceitem e se tornem disseminadores da ordem burguesa, isto feito por meio de ações educativas. Nesse sentido, a Terceira Via supera e incorpora valores do liberalismo, principalmente o individualismo, ao propor a renovação do indivíduo que seria mais inteligente, mais sensível, mais flexível e aberto às influências do mundo. Podemos inferir que a tem um educação fundamental nesse projeto.

Neste capítulo é notório a articulação que as Reformas Neoliberais promoveram na educação, mais especificamente na criação publicação dos PCN's, tem como objetivo a formação de uma nova subjetividade em que ao sujeito é imposto não apenas uma nova atitude cidadã. Nesse sentido, a cidadania adquiriu novos sentidos, e dessa forma agregou adjetivos como: renovada, crítica, consciente, participativa, ativa etc. Entretanto, essas formulações não são inovações, pois sua base se encontra nos fundamentos teóricos/filosóficos do liberalismo.

4. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: concreto pensado

No final do século XX, com a reafirmação dos princípios liberais, contidos no neoliberalismo, o capital ganhou um novo fôlego ao propor mudanças estruturais na sociedade, estabelecendo uma série de reformas de modo a racionalizar e modernizar o aparelho estatal para atender as suas novas demandas, tendo o mercado como o grande regulador das relações sociais e políticas.

Na educação, as reformas se estenderam a todos os setores com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, e também na reforma curricular, que teve como objetivo abranger todo o País, e que culminou na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1997).

Após o estudo realizado dos Parâmetros Curriculares Nacionais, identificou-se três grandes propostas contidas em seu interior: 1) a formação para a cidadania, transformando-se esta em eixo central da educação escolar; 2) a adoção do professor como agente da formação para a cidadania; 3) a necessidade de elaboração de um currículo voltado para a formação cidadã. Ao analisar o conteúdo dessas propostas constatamos que a intencionalidade principal é a criação de um consenso em torno do projeto societário burguês. Portanto, serão expostas neste capítulo as análises realizadas de cada uma dessas propostas com base nos fundamentos apresentados no segundo capítulo, buscando evidenciar a função do PCN e seu uso como ferramenta fundamental de disseminação do consenso social necessário ao êxito do projeto educacional neoliberal.

No primeiro capítulo se expôs a ênfase dada pelos PCN no que se refere à formação para a cidadania, à criação de uma consciência cidadã. A cidadania disseminada pelo documento tem como fundamento a participação política e social, a igualdade, a solidariedade entre os povos, o respeito às diferenças e a liberdade. É possível verificar estas afirmações na seguinte passagem do documento:

[...] a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir *uma nova consciência individual e coletiva*, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (BRASIL, 1997, p.138 [grifos nossos])

[...] - compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Em todo o documento identifica-se um discurso recorrente sobre a necessidade da solidariedade. Contudo, essa necessidade é justificada pelo fato de, no capitalismo, a solidariedade ser a forma encontrada para ocultar o individualismo que lhe é inerente. Ou seja, nas sociedades anteriores, a existência do indivíduo singular só encontrava sentido quando inserida em um determinado grupo social como: tribo, casta, ordem, isto é, o pólo determinante era a comunidade. Conforme Engels (1979), com o estabelecimento do modo de produção capitalista, a atenção se desloca para o indivíduo singular. Disso decorre o fato de, a todo o momento, estes indivíduos serem convocados a agirem com solidariedade em relação ao outro. Assim, a solidariedade é apresentada nos PCN's como características do cidadão pleno, ou da cidadania de "qualidade nova", tão reivindicada por Mello (1996).

Este ideal de solidariedade a todo custo desfaz a noção de gênero humano e fragmenta a sociedade em vários grupos, na qual, cada grupo deve lutar pelo bem estar dos seus: direitos dos negros, dos índios, das mulheres, das crianças, opções sexuais. Outro ponto que se percebe é que os direitos só são direitos quando você faz parte de algum tipo de comunidade política, obedecendo a certos princípios e leis, cumprindo seus deveres. Desse modo, se pode inferir que a "liberdade" proposta pela cidadania é uma liberdade falseada, ou seja, você tem liberdade dentro de limites ou quando está ligado a algum grupo. Perde-se de vista a luta entre duas classes, uma hegemônica detentora de todos os privilégios sociais e outra que, dominada e explorada, produz a riqueza material por meio do seu trabalho. Entretanto, esta última, mesmo na escola, lugar em que deveria se apropriar da riqueza espiritual (conhecimento) produzida pela humanidade, se submete à sociabilidade burguesa, imposta pela educação na atualidade e prescrita nos PCN.

Grisotto (2002, p. 12), refletindo sobre as questões éticas contidas nos PCN, diz que essas orientações de base liberal, falseadas por um discurso humanista, têm como objetivo, disseminar, por meio do discurso da solidariedade, da responsabilidade e da equidade, a idéia de que a escola é a redentora de todos os

males da sociedade. Ou seja, a educação para a cidadania tem como função amenizar os conflitos sociais provocados pela forma como a sociedade se organiza, no modo de produção de exploração do “homem pelo homem”.

A proposta de educação para a cidadania contida nos PCN, segundo o qual, a cidadania deve “[...] ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições [...]” (BRASIL, 1997, p. 19), cujos princípios são baseados na Constituição de 1988. É nítido que o Estado e suas instituições são reconhecidos como autoridades máximas e, ao argumentarem a favor da necessidade de se praticar a cidadania, o fazem baseando-se nas leis e justificam-se com o discurso de que a cidadania é uma conquista social, resultado das lutas da classe trabalhadora pelos seus direitos. Assim, ocultam as diversas formas de opressão a que os indivíduos se submetem sob a égide do Estado capitalista e suas instituições.

Tendo por base este discurso, os PCN propõem uma educação para a formação do “novo homem” em conformidade com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfere nas relações burguesas.

4.1. O reflexo do pragmatismo deweyano na proposta de formação do professor contida no PCN

Uma das justificativas utilizadas pelo MEC para a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a situação do ensino fundamental, ao considerar dados de pesquisa que apontam para o alto índice de repetência e evasão que “[...] evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola [...]” (BRASIL, 1997, p. 19). Diante deste quadro, é oferecida aos professores a possibilidade de “[...] rever os objetivos, conteúdos formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagens e maneiras de avaliar [...]”. Ou seja, atribui-se aos professores a responsabilidade dos problemas que permeiam a escola atual bem como seu futuro sucesso com os PCN; se transfere o foco de um problema estrutural, reflexo do modelo de produção vigente, para um pequeno

grupo, o dos professores. Dando suporte a este discurso desfocado para o âmbito educacional, os PCN's,

[...] reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda equipe, para que melhoria da qualidade da educação resulte da *co-responsabilidade* entre todos os educadores. (BRASIL, 1997)

[...] buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional o lugar que lhe cabe pela *responsabilidade* e importância no processo de formação do povo brasileiro. (idem)

O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o *principal agente* nessa grande empreitada. (idem)

Os trechos citados foram retirados da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais e todos fazem referência à responsabilidade do professor em relação a formação do cidadão do futuro. Ou seja, o professor é, segundo os PCN, o agente responsável pelo tipo de educação que o Brasil possui, portanto, lhe atribui todos os sucessos e fracassos da educação escolar, modelo formal da educação. Entretanto, os PCN's não levam em consideração, além da ideologia que está entranhada a concepção de cidadão, os muitos fatores que envolvem o trabalho do professor, dentre os quais: o processo de aligeiramento/esvaziamento da formação dos professores na sociedade contemporânea e suas implicações para o futuro da educação escolar e da formação humana.

Durante sua formação, o professor supostamente, teria que aprender sobre as teorias pedagógicas, cada qual com suas concepções de mundo, de homem e de educação, que resultam do método que as fundamentam.

No entanto o que se assiste atualmente é a multiplicação das teorias representadas pelo construtivismo, pela pedagogia das competências, pela pedagogia do professor reflexivo, pedagogia dos projetos e pedagogia do multiculturalismo, caracterizando um ecletismo pedagógico que desconsidera por vezes a fundamentação filosófica de cada teoria, permitindo aproximar concepções distintas ou mesmo opostas, a exemplo de Piaget e de Vigotski, como verifica-se também nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal ecletismo atinge os cursos de formação de professores, nos quais os aspectos práticos e metodológicos,

reiteradamente enfatizados por essas teorias, se sobrepõem ao ensino do conhecimento historicamente acumulado. Ou seja, em nome da aprendizagem de habilidades e competências, da valorização do conhecimento que o professor adquire na prática cotidiana, abandona-se o estudo teórico, as fundamentações filosóficas e a importância do ensino do conhecimento acumulado e sistematizado para a formação humana. Nesse sentido, pode-se afirmar que se vivencia um processo de esvaziamento da formação de professores, implicando no fenômeno que Moraes (2004, p. 351) denominou de “recuo da teoria”, o qual se caracteriza como um,

[...] movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p. 3 apud DUARTE, 2003, p.606)

Vale ressaltar que esses aspectos que caracterizam a formação dos professores na atualidade trazem implicações para o dia-a-dia na sala de aula, para a elaboração dos currículos, para a organização escolar e para as políticas educacionais como um todo. Além do pragmatismo, comum a essas teorias pedagógicas, elas caracterizam-se também pela

[...] incapacidade de situarem numa perspectiva de superação da sociedade capitalista, idealismo, a negação da perspectiva da totalidade, o relativismo epistemológico e cultural, o utilitarismo como critério de validade de conhecimento, a supervalorização do conhecimento tácito e a descaracterização do trabalho do professor. (DUARTE, 2007, 1)

Diante do exposto, verifica-se que os professores, deixam de pensar no seu trabalho como algo que visa à formação humana, e na importância da sua atividade para os rumos da sociedade, para defenderem valores impostos pelo capital, os quais visam à adaptação da formação humana às suas necessidades de ampliação dos lucros e de acumulação. As teorias pedagógicas anteriormente mencionadas justificam a ênfase na valorização da prática cotidiana dos professores em detrimento dos conteúdos pautadas no pressuposto de que se está, supostamente,

vivendo na pós-modernidade. No entanto, definir o que chamam de pós-modernidade é uma tarefa extremamente complexa, devido à falta de coerência e unificação entre as teorias que compõem a chamada “agenda pós-moderna” ou “pós-condição” que, segundo MORAES (2004) e DELLA FONTE (2003), se constitui por uma “[...] vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes [...]”. Nesse sentido, Moraes (2004, p. 340) apresenta alguns aspectos gerais do pensamento pós-moderno:

[...] asseveram a derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade do real, a recusa de fundamentos, rejeitam as grandes narrativas, denunciam a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação [...]

Em relação à educação, o destaque é a falta de universalidade e objetividade do conhecimento, o qual é reduzido a um relativismo que fica na dependência do sistema de representação interno dos sujeitos e a saberes tácitos, numa perspectiva totalmente subjetivista. A escola passa a ser local de preparação das competências para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento da cidadania crítica, que implica o envolvimento dos indivíduos em diversas causas, sejam estas ambientais, étnicas, culturais etc. Assim, a cidadania plena é exercida pelo indivíduo consciente e livre, consciente de seus direitos e deveres, e livre para reivindicá-los sempre que necessário. Essa concepção de educação voltada para a formação da cidadania implica em uma concepção de educação que estimula a participação, o desenvolvimento da autonomia dos educandos, a integração da escola à comunidade, o desenvolvimento de uma cidadania solidária, tendo como pressuposto a consolidação de uma sociedade democrática. Ocorre dessa maneira uma conformação do sujeito em relação às condições materiais de existência, já que o indivíduo realmente se sente participante e atuante na sociedade. Neste contexto, a educação escolar é utilizada como espaço de conformação ideológica, onde os indivíduos aprendem a se adaptar as condições sociais. Portanto, não cabe mais ao professor a transmissão dos conhecimentos, mas apenas a formação de aspectos morais, úteis para a conformação e adaptação dos indivíduos à ordem social e à formação das competências, úteis ao mercado de trabalho e ao Capital.

Com base no exposto, pode-se afirmar que os professores não se identificam como intelectuais que têm por função transmitir aos alunos, por meio do ensino, o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado em sua forma superior. Tal fato deve-se, sobretudo, ao processo de aligeiramento/esvaziamento de sua formação, que, conforme já se afirmou, passou a englobar mais aspectos práticos e técnicos do que uma formação sólida em conteúdos acadêmicos, científicos e culturais, o que confirma a tese do “recuo da teoria”.

Para Gramsci, o intelectual é o indivíduo que desempenha a função de intelectual na sociedade, ou seja, trata-se da sua posição na divisão social do trabalho, se sua função condiz com a de formação do pensamento, você é um intelectual. Dessa forma, os professores são concebidos como intelectuais, pois, sua função está diretamente ligada ao processo de reprodução material da sociedade capitalista.

No tocante a função da escola, Gramsci (1991, p. 137) afirma que esta deve garantir que cada “[...] ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...] (grifos do autor) Ou seja, um intelectual.

Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (ibidem, p. 131)

A escola de tipo superior descrita por Gramsci é aquela que “[...] mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo [...]”, e ao professor cabe fazer com que os alunos percebam as contradições entre as concepções científicas e as concepções mágicas de mundo. A partir da constatação de que o professor é submetido a uma formação esvaziada, aligeirada, onde lhe é apresentado aspectos práticos e técnicos de sua profissão, submetido a condições alienadas de trabalho, pergunta-se: este professor pode, enfim, ser consciente do tipo de sociedade e de cultura que representa e

ainda, fazer com que a escola garanta que todo aluno possa se tornar um governante, mesmo que efetivamente não tenha a intenção de sê-lo?

A este respeito, Gramsci afirma que se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é relaxado, “[...] ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será de palavras, ou seja, retórico [...]” (1991, p. 132). Um professor que ensina um conteúdo o qual não possui domínio, certamente, ensina algo que não tem corporeidade material, não é uma instrução de fato. Nesse caso, ninguém aprendeu nada, e nem mesmo o professor se deu conta de seu papel social e cultural, perante os alunos. Ao tratar da reforma Gentile ocorrida na Itália, Gramsci lembra que:

Na realidade um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada. Com os novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não haverá mais “bagagem” a organizar. (ibidem, p. 132)

Esta passagem de Gramsci, tanto pode ilustrar a educação escolar, como também a formação de professores nas condições atuais. Ao se considerar a teoria do professor reflexivo, e da epistemologia da prática, fica a questão: Como o professor, a partir de sua própria prática, a partir dos “saberes” construído durante a mesma e refletindo sobre, sem os conhecimentos necessários, poderia resolver sua deficiência em relação ao ensino? Ao analisar o pensamento de Tardif (2000), Duarte afirma que para esse autor, a epistemologia da prática consiste em um “[...] conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano [...]”. Nesse sentido, para Tardif, os saberes dos professores são: “[...] saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados [...]” (Tardif, 2000 apud Duarte, 2003, p. 603-604). Se os saberes citados por Tardif têm sido valorizados e reconhecidos nos cursos de formação de professores, como os professores poderão organizar a “bagagem” acumulada, recebida durante a sua formação, se não receberam “bagagem” alguma, já que para as referidas teorias, os professores não necessitam mais de conhecimentos científicos, acadêmicos e culturais para ensinar? Será que, por exemplo, a Gramática ou a Matemática, pode

ser um saber situado ou mesmo personalizado? Negando qualquer positividade a “esta” pergunta Gramsci afirma que:

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 1991, p.138)

O autor referia-se nesta passagem às crianças, entretanto, se ao se pensar nos professores a referência também é válida, visto que estes deveriam ensinar as crianças. Contudo, cada vez mais os professores deixam de estudar, de se comprometer com o seu trabalho intelectual, tendo o respaldo de teorias que enfatizam a necessidade da educação abranger os aspectos particulares, imediatos e práticos da vida cotidiana dos alunos, ou seja, “deve servir para a vida”. Sob essa perspectiva, apenas a epistemologia da prática seria o suficiente. Mas para Gramsci,

[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou parecer como sendo aos discentes) desinteressado, isto é não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas. (GRAMSCI, 1991, p.136)

Nesse sentido, a educação escolar não deve ter como princípio a adequação à finalidades práticas imediatas dos alunos, sob a máscara de um ensino significativo para o aluno. Porém, como já dito por Gramsci, a educação deve promover a “luta contra o folclore”, ou seja, contra visão popular do mundo, tirar o aluno do cotidiano, e colocá-lo em contato com o tipo superior de conhecimento, o conhecimento científico.

Duarte (2006) em um artigo intitulado “A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação”, expõe a necessidade de superação da esfera da vida cotidiana na formação de intelectuais críticos. Para ele, todas as pessoas aprendem a se adaptar à vida cotidiana, no entanto, as relações sociais fetichizadas impedem a superação da vida cotidiana, “[...] resultando na transposição de sua estrutura e sua dinâmica para outras esferas da vida social [...]” (ibidem, p. 101). Ou seja, deixa de existir a mediação entre as esferas cotidianas e

as não cotidianas, representadas pela ciência, arte e filosofia. Sendo as esferas não cotidianas da vida, responsáveis pela objetivação do gênero humano.

Quando há uma hipertrofia da vida cotidiana e sua transposição para todas as relações, inclusive para educação escolar e para a formação de professores, as relações tornam-se problemáticas e alienantes, uma vez que fica a cargo da vida cotidiana estabelecer os limites de onde a esfera não cotidiana de objetivação do gênero humano poderá fazer sua parte de mediadora destas relações.

A medida que a vida cotidiana determine o tipo de relações que as pessoas estabelecem com as demais esferas de objetivação do gênero humano, esses limites tendem a ser assumidos como naturais, inquestionáveis, a tal ponto que as pessoas nem sequer os explicitam, nem reagem de maneira forte quando alguma teoria os desafia. (ibidem, p. 103)

Na formação de professores as esferas cotidianas da vida se traduzem em uma formação esvaziada, aligeirada, superficial, que supervaloriza os aspectos técnicos e pragmáticos, ou seja, aspectos alienados e alienantes que tem como finalidade a manutenção das estruturas capitalistas de dominação. Nessa perspectiva, os professores aceitam, passivamente, as condições impostas por teorias como a do professor reflexivo, que os eximem de sua responsabilidade de ensinar seus alunos os conteúdos historicamente sistematizados e, por conseqüência, contribuem para o processo de esvaziamento da educação escolar. Acomodam-se diante do aborrecimento e sofrimento causado pelo estudo, apontado por Gramsci. Dessa forma, não questionam quando o currículo, as políticas educacionais, ou até mesmo suas aulas ficam restritas às esferas cotidianas da vida, aceitando-as como naturais.

4.2. A necessidade de um currículo voltado para formação do cidadão do século XXI

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se auto-adjetivam como sendo uma proposta de reorientação curricular flexível, de caráter não obrigatório e que tem

como objetivo apresentar linhas norteadoras para o Ensino Fundamental. Entretanto, ao analisá-los, Grisotto (2002, p. 12) assinala que:

[...] o que se verifica é um conjunto de prescrições minuciosamente especificadas, centradas na psicologia e no construtivismo pedagógico, pouco flexíveis, fontes de saber e conduta moral. Como pode um “guia” curricular, com esse grau de detalhamento, de certeza e autoridade prestar-se a modificações?

Duas constatações podem ser feitas a partir desta citação: a tentativa de descaracterização do discurso para que se torne menos evidente de que o documento é na realidade um currículo nacional e a de mera imposição por parte do MEC já que o documento se apresenta como orientações gerais.

No cumprimento dos objetivos da burguesia, o de formação do cidadão do novo século, houve uma mudança de estratégia, ou seja, no início da industrialização, tinha como meta formar o trabalhador através de organizações sociais como o SESI e o SENAI, para lidar com as novas tecnologias empregadas pela indústria, com a diminuição da oferta do emprego os trabalhadores tiveram que se adaptar ao setor informal, por isso o que se espera é que o trabalhador se adapte as novas demandas, mas que isto não signifique um conflito social. A mudança de estratégia se configura já que alguns indivíduos que não eram alcançados por essas diretrizes. Então, a partir do lema de educação para todos e educação obrigatória a burguesia viu que a educação era um caminho mais seguro e infalível na formação do consenso em torno do projeto de sociedade da burguesia, na formação de cidadãos de “qualidade nova” que aceitem as novas formas de participação social e política.

A reestruturação curricular teve como objetivo formar uma nova sociabilidade, conformada com os rumos sociais, entretanto, isto foi feito sob uma máscara de modernização, planejamento, descentralização, participação da comunidade e teve como finalidade introduzir novos valores e atitudes nas escolas públicas de todo o país. Os Parâmetros apontam que a educação deve favorecer o desenvolvimento de: “[...] conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos [...]” (p.138), “[...] capacidades que possibilitem a adaptação as complexas condições e alternativas de trabalho. A formação escolar deve possibilitar

aos alunos condições para desenvolver competências [...]” (p.147) e que os “[...] alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas” (p. 33). Nota-se que no documento de Introdução como um todo o “saber sistematizado” de Saviani (2001, s. p.) é colocado de lado por conta do desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis para a formação do cidadão do novo século. Para o autor é papel da escola, por meio do seu currículo, fazer com que o aluno tenha acesso ao saber sistematizado e não ao que é já aprendido pelas vivencia do aluno. É na escola que o aluno entra em contato a cultura popular erudita, sistematizada, o que não significa que ela seja hierarquicamente superior a cultura popular, mas como explica Saviani (2001, s.p.):

Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em conseqüência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Verifica-se na introdução dos Temas Transversais que no tocante a estes temas, quais sejam, ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural, os conteúdos foram ainda mais deixados de lado, na pretensão de atender as novas demandas sociais. Jacomeli (2004) em concordância nos diz que:

Hoje, o discurso dos PCN's e dos Temas Transversais acaba exacerbando o papel da escola: a de formação quase que exclusiva de valores, de conformação à ordem vigente, de ênfase nos preceitos liberais, principalmente no que diz respeito ao discurso de

ascensão social de acordo com as possibilidades de cada um – o individualismo. (p. 138)

Diante do exposto, afirma-se que o cidadão que a escola forma, a partir dos pressupostos que sustentam os PCN, que por sua vez, norteiam a educação nacional desde a década de 1990, é na verdade o sujeito egoísta, o indivíduo que é ensinado a lutar por melhores condições, ou melhor, que é ensinado a sobreviver mantendo-se no mercado de trabalho por adaptação as novas formas de trabalho. Esta adaptação vai além de se moldar aos trabalhos já oferecidos, mas envolve também a capacidade do indivíduo criar condições de sobrevivência dentro de um mercado cada vez mais competitivo. Ao mesmo tempo em que cria formas de sobreviver, o novo cidadão deve ser solidário com as demais pessoas, agindo e participando ativamente para amenizar o sofrimento alheio daqueles que não tiveram as mesmas oportunidades. Conclui-se, então, que o modelo de educação escolar verificado nos PCN determina o desenvolvimento de capacidades pelo aluno, dentre as quais a que mais se destaca é a “capacidade de inserção social”, em outras palavras, de adaptação as condições sociais impostas pelo interesse de uma minoria, a ideologia burguesa.

Durante a leitura dos PCN's, se torna claro seu caráter impositivo, apesar de retoricamente se autoproclamar como um documento que tem a oferecer uma “possibilidade”, de possuir um caráter de “não obrigatoriedade”, é um documento bastante prescritivo e minucioso no tratamento dado aos conteúdos e objetivos, valendo-se das expressões categóricas “é preciso”, “é indiscutível”, “é necessário”. É perceptível, desse modo, que o documento contém uma tentativa de imposição velada.

Cada benefício para uns é necessariamente uma desgraça para outros; cada nova libertação de uma classe, uma nova opressão para outra classe. A prova mais eloqüente disso é dada pela introdução da maquinaria, cujos efeitos hoje são mundialmente conhecidos. E, se entre os bárbaros, a diferença entre direitos e deveres, como vimos, quase já não pode mais ser feita, a civilização torna a diferença e a antítese entre ambos clara até para o maior imbecil, ao atribuir a uma classe quase todos os benefícios e à outra, pelo contrário, quase todos os deveres (Engels, 1979, p. 331)

As palavras de Engels se confirmam a cada dia, na sociedade capitalista contemporânea a exploração de uma classe sobre a outra se intensifica. Em seu raciocínio, Engels (idem) afirma que a classe dominante não se abala com as desgraças alheias por entender que o que é bom para a classe dominante é bom para a sociedade em geral, mesmo que alguns sofram por isto. Assim, a classe dominante é absolvida porque,

[...] quanto mais a civilização progride, tanto mais ela se vê obrigada a encobrir com o manto do amor os males necessariamente decorrentes dela, ou enfeitá-los ou renegá-los, em suma, introduzir uma hipocrisia convencional que não era conhecida nem pelas primitivas formas sociais, nem mesmo pelas primeiras fases da civilização, e que culmina com a declaração de que a exploração da classe oprimida seria feita apenas unicamente no interesse da própria classe explorada, e se esta não reconhecesse isto, mas até se rebelaria, isto seria a pior ingratidão contra os benfeitores, os exploradores. (ENGELS, 1979, p. 331)

A exploração desmedida da natureza na busca por matéria-prima, e a exploração do “homem pelo homem”, promovido no modo de produção capitalista, tem como conseqüências mais graves: miséria, violência, fome, guerras etc. No qual a classe dominante, que usufrui dos benefícios e da riqueza que a humanidade produz, procura na “melhor das boas intenções” se justificar, se redimir por meio de “palavras” de amor, solidariedade, fraternidade, equidade, cidadania, democracia etc. Ou seja, a sociedade se recobre de uma hipocrisia retórica, na qual a educação serve como meio para a disseminação da ideologia neoliberal que busca perpetuar o modo de produção capitalista.

O materialismo histórico, enquanto teoria científica demonstra que a formação da vida social desenvolve-se em conseqüência do crescimento das forças produtivas, chegando-se a conclusão de que a “história da humanidade representa uma substituição conseqüente de formações econômico-sociais” (KUUCINEN, 1959, p. 130). Segundo Dias (1999, p. 40), ao surgir como modo de produção dominante o capitalismo teve que construir uma base ideológico-política que desse sustentação à sua base material. Assim:

Ao romper com a ordem feudal, o capitalismo expropria das classes subalternas, a um só tempo, identidade, instrumentos de produção, conhecimentos e saberes. É através desse processo de rupturas que se consegue criar a aparência do indivíduo cidadão. (idem).

Conforme o autor supracitado, nas formações sociais capitalistas, a cidadania é um conjunto de igualdades formais perante a lei. A cidadania capitalista em seus primórdios não era uma possibilidade aberta a classe trabalhadora, para sua extensão foi necessário a submissão dos trabalhadores a um processo de “auto-desidentificação”, ou seja, a classe trabalhadora foi e vem sendo “expropriada na sua própria condição de existência enquanto classe, objetiva e subjetivamente” (idem) transformados assim em sujeitos abstratos, dessa forma chegamos ao conceito moderno de cidadania, em que foi preciso a completa subsunção do trabalho ao capital, onde a individualização dos sujeitos foi necessária para que a perspectiva de classe fosse abolida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em busca dos fundamentos filosóficos que orientam a formação para a cidadania, a partir das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, procuramos evidenciar que a criação dos PCN's e sua orientação para o exercício da cidadania, fazem parte da estratégia do projeto neoliberal da Terceira Via na criação de uma nova subjetividade que visa o consenso, com o objetivo de legitimar as ações nefastas provocadas pelo modo de produção vigente. Nossas análises foram feitas a luz da teoria marxista, já que Marx e Engels nos forneceram a chave para o entendimento das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, também evidenciaram a necessidade de superação deste modo de produção que tem na exploração do "homem pelo homem" sua base, com propósito de obtenção de lucro.

As apreciações foram baseadas nos fundamentos teórico-metodológicos expressos no materialismo histórico-dialético, segundo o qual, a análise científica de determinado fenômeno da realidade histórica deve ter como ponto de partida a totalidade concreta, isto é, considerando-o como um dos aspectos e, em conexão, com as múltiplas e diversas relações sociais. Na ideologia Alemã (1999), Marx e Engels afirmam que para a análise científica de determinado fenômeno é preciso partir de homens reais e atuantes no processo de vida real. Nessa perspectiva, Martins (2006) afirma que o método materialista histórico-dialético:

[...] pressupõe a apreensão do real imediato, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas sim em sua totalidade concreta. (MARTINS, 2006, p.14-15)

Ou seja, a operacionalização do método prevê que se parta do real aparente (concreto), procedendo para as devidas análises ou mediações abstratas, retornando ao concreto, ou concreto pensado que só pode ser captado pelos processos de abstração do pensamento (teoria). Como já explicitado, a essência de

determinado fenômeno encontra-se relacionado com múltiplas e complexas determinações.

Nessa perspectiva, apresentamos o contexto da Reforma Educacional da década de 1990, e elegemos como documento a ser analisado os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997) já que entrou em vigor a partir dessas reformas. A reforma educacional surgiu da necessidade de reestruturação do Capital na busca por amenizar mais uma de suas crises estruturais. A reforma curricular, ou seja, a criação dos PCN's fez-se necessário, pois esboça os objetivos a serem alcançados na formação do “novo cidadão”. Os PCN's se apresentam como um documento prescritivo e impositivo, com definições e orientações didáticas e metodológicas bastante precisas e que tem como teoria pedagógica subjacente: o construtivismo. Nele estão expressos as qualidades exigidas para o cidadão do “no século”, tais como: solidariedade, respeito mútuo, atuante, participativo etc.

Posteriormente, pelo estudo dos fundamentos filosóficos inerentes a concepção de cidadania presente nos PCN's evidenciou-se sua relação com o liberalismo em sua forma mais refinada, denominada de neoliberalismo e sua versão mais recente a chamada Terceira Via. Assim, a cidadania renovada adquiriu novos sentidos que vêm ao encontro com as perspectivas sociais propostas pelas teorias neoliberais. Qual seja a de formação de uma nova sociabilidade que tem como centro a solidariedade, a colaboração, a ajuda mútua que visa harmonizar a sociedade por meio de um pacto para a promoção do bem comum.

E, por fim, no caminho de volta, preconizado pelo método de análise marxista, retomamos as principais proposições dos PCN's no que se refere a formação para a cidadania. Esse caminho metodológico permite que o fenômeno em estudo se apresente, não mais como uma realidade caótica, mas como uma possibilidade de aproximação do real concreto como uma síntese enriquecida pelas múltiplas determinações do fenômeno em sua totalidade concreta.

Como afirma Mészáros (2003, p. 19), “O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não consegue superar definitivamente”. Na busca por amenizar os antagonismos entre capital e trabalho, a burguesia enquanto classe detentora dos privilégios sociais propõe uma nova forma de sociabilidade que “supostamente” acabaria com as diferenças entre as classes, ou pelos menos a ideologia que sustenta tal prerrogativa assim pretende.

Dessa forma, o capitalismo, parte em busca de estratégias que possam garantir sua permanência como modo de produção eterno. Entretanto, Marx já demonstrou cientificamente a existência de leis objetivas e cognoscíveis que o capitalismo, enquanto modo de produção está condenado a desaparecer, já que seu fundamento mantém as estruturas de classes antagônicas que lutam entre si. Ou seja, é o último modo de produção no regime de exploração do “homem pelo homem”.

Diante do exposto, observamos que os pressupostos teóricos/filosóficos que orientam a formação para a cidadania expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como fundamento os preceitos dos educadores da Escola Nova, que tem em Jonh Dewey, Montessori, Claparède, dentre outros seus principais representantes. E são fortemente influenciados ou afetados pelos modismo pedagógicos e suas novas tendências, que de novas não tem nada, já que continuam a valorizar um tipo de educação que em nada altera a situação da atual sociedade e tampouco tem na emancipação humana seu horizonte.

A formação para a cidadania proposta pelos PCN's tem como objetivo central, formar uma subjetividade que seja alheia as contradições provocadas pelo modo de produção vigente, que tem no lucro e na exploração do homem seu ponto central, formando um consenso social tão preocupado em suas lutas particulares e individualizadas que conseguem visualizar o antagonismo de classe. Dessa forma, a cidadania proposta não garante a liberdade, pelo contrário perpetua uma situação de exploração que a cada dia adquire requintes mais refinados de persuasão. Segundo Marx a emancipação política é um momento necessário a historia da humanidade em busca da emancipação humana, que envolve outros aspectos que a emancipação política, ao analisarmos de pertos as propostas de cidadania, verificamos que nelas há um limite, que é justamente o da emancipação política ou que essa esfera nunca será superada pois é entendida como uma busca constante e nunca como realização objetiva, não há a preocupação de superar a esfera política e propor uma autêntica emancipação humana, entendida como uma sociabilidade livre e universal, nem existe a preocupação de superar a atual forma de sociabilidade a que estamos submetidos.

A emancipação humana, ou plena realização, depende do homem se libertar dos seus jugos: a religião, que os impedem de se perceberem enquanto criadores de sua própria história; a política do Estado, que descaracteriza sua identidade

enquanto seres sociais e a mercadoria, ao quais os homens atribuem valor abstrato que os separa do produto de seu trabalho adquirindo vida própria.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 39 – 57.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 128p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BLOCH, M. A. **filosofia da educação nova**. Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1951.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**. Ester Buffa, Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 1993. – (Coleção questões de nossa época: v. 19).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação em debate**. 1ªed. Rio de Janeiro: Arte maior gráfica e editora. 135p. (Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90 - nº2- 10/2000)

CARHUATANTA, G. N. L. **Os PCNS e suas tendências no ensino fundamental em escolas da rede pública de Campinas**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. “Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 99, nov. de 1996: 60 – 72.

CURY. C. R. J. **A evolução da legislação**. 1ªed. Rio de Janeiro: Arte maior gráfica e editora. 135p. (Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90 - nº2- 10/2000)

DELLA FONTE, S. S. Filosofia da Educação e “Agenda Pós-Moderna”. Trabalho apresentado no GT Filosofia da Educação, **ANPED, 2003**.

DELL ROIO, M. **O império universal e seus antípodas: a ocidentalização do mundo**. São Paulo: Ícone, 1998.

DELORS, J. (org.) **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo:Cortez/Brasília:MEC:UNESCO (1998).

DEWEY, John. **Liberdade e Cultura**. Tradução de Eustáquio Duarte. Rio de Janeiro: Revista Branca, 1953.

DEWEY, J. Democracia e Educação. SP, 1959. **Introdução à filosofia da Educação, 35 ed. Atualidades Pedagógicas**. Vol. 21 – tradução – Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Companhia Ed. Nacional.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 6 ed. Melhoramentos, SP, 1967. Tradução Anísio Teixeira.

DIAS, E. F. **A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização**. 2ª ed. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1999. 159 p. (Textos didáticos, 29)

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo**. Campinas-SP: Autores Associados, 1993.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª edição, Campinas-SP, Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

_____. O debate contemporâneo das Teorias Pedagógicas. **Artigo inédito**. 2007.

ENGELS, F. Barbárie e civilização. 1979. In: FERNANDES, Florestan, **K Marx, F Engels: história**. São Paulo: Ática, 1983. 496 p. (Grandes Cientistas Sociais; 36)

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a constituição de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FERRIÈRE, A. **A lei biogenética e a escola**. Tradução Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos.

FREITAS, Luis Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

GALIANI, C. MACHADO, M. C.G. Algumas reflexões sobre as propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. **Cadernos de História da Educação** - nº. 3 - jan./dez. 2004.

GUEDES, M. D. **Educação de jovens e adultos**: o debate na década de 1990. São Carlos: UFSCAR, 2006.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

GRISOTTO, A. **Parâmetros Curriculares Nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas**. 2002.131f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Faculdade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GRAMSCI, A. Para a investigação do princípio educativo. In: ____ **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, 8ª Ed., p. 129-139.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais : uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)** / -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

KUUCINEN, O. V. et al. **Fundamentos do marxismo-leninismo**. Rio de Janeiro: Editorial Vitoria, 1962. 775 p.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Tradução de Manuel Dias Duarte

LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9 ed. . Ed. Loyola. São Paulo, 1990.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 2006.

MARTINS, S. A. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11ª ed., São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, vol. 1. Tradução Reginaldo Sant' Ana. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Burgueses e proletários. In: FERNANDES, Florestan, **K Marx, F Engels: história**. São Paulo: Ática, 1983. 496 p. (Grandes Cientistas Sociais; 36)

MELLO, G. N de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio; colaboração Madza Julia Nogueira – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 1996.**

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MONLEVADE. J. A. **Financiamento da educação básica pública na década de 90**. 1ªed. Rio de Janeiro: Arte maior gráfica e editora. 135p. (Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90 - nº2- 10/2000)

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

NAVES, R. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, J e PINSKY, C. B. (Orgs.) **História da cidadania**. 4ª ed. – São Paulo: Contexto, 2008. 562-568.

POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. **Revista de Sociologia e Política**, n.23 Curitiba nov. 2004.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3 ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. Disponível em: www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001.html - acesso 10/01/2010

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Tradução Manuel Pereira de Carvalho. livraria Almedina. Coimbra, 1974.

SUCUPIRA, Newton. **Jonh Dewey**: uma filosofia da experiência: conferencia e debate do curso sobre problemas de Políticas e Administração no Nordeste brasileiro, 1958-59. MEC – INEP – Recife.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 256 p. – (Coleção fronteiras da educação).

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](#)