JOÃO BATISTA ZANARDINI

AS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL:
as estratégias ideológicas do desenvolvimento econômico à globalização
(1961 –2002)

MARINGÁ
2004

JOÃO BATISTA ZANARDINI

AS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL:
as estratégias ideológicas do desenvolvimento econômico à globalização
(1961 –2002)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção de Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Francis Mary Guimarães Nogueira.

MARINGÁ
2004

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Francis Mary Guimarães Nogueira (orientadora)

Profª Drª Lizia Helena Nagel

Profª Drª Silvina Rosa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao fruto de meu casamento, que ainda como semente fecunda amadurece no ventre de meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho que muito embora apresentado individualmente enquanto produção acadêmica, trata-se na verdade de um trabalho que teve em sua execução o reflexo da participação de muitas pessoas; algumas de interferência mais direta, outras prestando-se enquanto fontes de inspiração intelectual matizadas por concordâncias, incompreensões e discordâncias que em muito auxiliaram minha reflexão.

À todos sou devedor de apreço e gratidão e apesar da dificuldade de relacionar e agradecer a todos que participaram da realização deste trabalho, gostaria de agradecer especialmente:

- Aos professores da turma de 2002 do Curso de Mestrado em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, especialmente à professora Dra. Lizia Helena Nagel, mais que uma amiga, e à professora Dra. Silvina Rosa pela forma competente e compromissada com a qual conduziram seus trabalhos frente ao curso de Mestrado em Educação.
- Aos colegas de turma em geral, mas principalmente a Graziela, Verginia, Mara, Leo e Tânia.
- À professora Francis Mary Guimarães Nogueira pela consideração, respeito e pela orientação deste trabalho.
- Aos professores Dra. Lizia Helena Nagel, Dr. Luiz Mario Neves de Azevedo e Dra. Silvina Rosa pela valiosa colaboração e contribuição na elaboração deste trabalho.
- Ao professor e amigo Roberto Antonio Deitos sou devedor de profunda admiração e respeito não só pela contribuição dada na elaboração deste trabalho, mas também pela contribuição na fundamentação de minhas idéias.
- Aos meus familiares e amigos, alguns pela compreensão e à muitos outros pelo apoio material, afetivo e intelectual que me dispuseram, em especial à: Mônica, Maria José, Beto, Maria de Fátima, Maria Lucia, Antonio de Souza, Lizia, Bili, Cacá, Margarida e Iolando.

- À todos os colegas que nos momentos de discussão auxiliaram o meu fortalecimento intelectual.
- E de maneira especial à minha companheira Isaura Mônica, grande responsável e incentivadora de meu amadurecimento em todos os sentidos; sou devedor de eterna gratidão.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS v
RESUMO vii
ABSTRACT viii
INTRODUÇÃO 01
I – REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO, IDEOLOGIA E SOCIEDADE CAPITALISTA 05
II – A IDEOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA GLOBALIZAÇÃO E AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES ELABORADAS – 1961 A 2002 17
CONSIDERAÇÕES FINAIS 80
REFERÊNCIAS 86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento Econômico – Banco Mundial

CETEPAR – Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná

CIES – Conselho Interamericano Econômico e Social

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COCAP – Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso - Brasil

CPC – Centros Populares de Cultura

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

G-7 – Grupo de países centrais: EUA, Alemanha, Japão, Canadá, Itália, França e Inglaterra

GOTs – Ginásios Orientados para o Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

JK – Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação – Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico da Comunidade Européia

OEA – Organização dos Estados Nacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PIB – Produto Interno Bruto

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UDN – União Democrática Nacional

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USAID – Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

RESUMO

Nesta pesquisa examinamos como as propostas para o currículo educacional, que foram sendo feitas de 1961 a 2002 às escolas brasileiras, refletem as condições e particularidades oriundas do desenvolvimento do capitalismo em nossa sociedade. Portanto, objetivamos compreender como o currículo, sem negar outras mediações que lhe são constituintes revelou-se nesse período, delimitado por dois momentos históricos, um marcado pelo desenvolvimentismo e outro pela globalização enquanto uma expressão das determinações e contradições internas e externas, resultantes do processo e padrão de desenvolvimento brasileiro. Para tanto tecemos algumas considerações sobre a relação entre o currículo e a sociedade brasileira, através de reflexões a respeito do processo de desenvolvimento no Brasil, como expressão de suas relações internas e externas que emergem no campo educacional via instrumentos legais que regimentam os currículos e as conseqüentes propostas curriculares. A fim de desvelarmos a intencionalidade expressa nas proposições curriculares subjacentes aos períodos desenvolvimentista e da globalização, analisamos as noções de crescimento econômico e desenvolvimento, entendendo que a promulgação da legislação educacional sempre contém pressupostos que visam materializar ora uma, ora outra concepção de desenvolvimento econômico. Evidenciamos que as características e os desdobramentos políticos, econômicos, culturais e educacionais nacionais são a expressão do modo como se processou o nosso desenvolvimento na articulação com o processo de desenvolvimento do capitalismo em âmbito mundial.

Palavras-chave: desenvolvimento, crescimento econômico, globalização, currículo e educação.

ABSTRACT

In this research we examined as the proposals for the educational curriculum, that went being done to the Brazilian schools from 1961 to 2002, they reflect the conditions and particularities originating from of the development of the capitalism in our society. Therefore, we objectified to understand as the curriculum, without denying other mediations that are it constituent it was revealed in that period, defined by two historical moments, a marked by the development and another for the globalization while an expression of the determinations and internal and external contradictions, resultants of the process and pattern of Brazilian development. For so much we wove some considerations about the relationship between the curriculum and the Brazilian society, through reflections regarding the development process in Brazil, as expression of its internal and external relationships that emerge in the educational field he/she saw legal instruments that regulating the curriculum and the consequent proposed for the curriculum. In order to we watch the intention expressed in the propositions underlying for the curriculum to the periods development and of the globalization, we analyzed the notions of economic growth and development, understanding that the promulgation of the educational legislation always contains presupposed that seek to materialize some times a, other times other conception of economic development. We evidenced that the characteristics and the national political, economic, cultural and educational unfolding are the expression in the way as our development was processed in the articulation with the process of development of the capitalism in world ambit.

Word-key: development, economic growth, globalization, curriculum and education.

INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo é examinar como o currículo educacional, delimitado por dois momentos históricos, um marcado pelo traço desenvolvimentista e outro marcado pelo viés da chamada globalização, foi a expressão das condições e particularidades oriundas do desenvolvimento do capitalismo em sociedades periféricas como a brasileira. Nossa preocupação, portanto, é compreender como o currículo, sem negar outras mediações que lhe são constituintes, revela-se nesse percurso histórico como uma expressão das determinações e contradições internas e externas, fruto do processo e do padrão de desenvolvimento e dominação que foram se produzindo e engendrando relações econômico-sociais e político-ideológicas que acabaram por determinar o tipo de Estado, de poder e, particularmente, de um tipo de currículo escolar como uma condensação dessas mesmas relações.

Intentamos desvelar no período caracterizado como desenvolvimentista a existência de uma preocupação com a educação, principalmente a que se refere ao ensino superior, como um mecanismo fundamental, político e técnico, para o planejamento desse mesmo desenvolvimento que se pretendia e se apregoava, pois, havia por parte das elites internas uma intencionalidade de inserção efetiva no capitalismo internacional via desenvolvimento. Nossa hipótese é que acreditava-se que tal inserção daria-se principalmente pela elevação do nível educacional, particularmente no que se refere a produção de ciência e tecnologia. Tal produção estabeleceria condições que propiciassem ao país alcançar um elevado índice de desenvolvimento econômico. Este quadro teria matizado tanto a importância quanto a característica da educação enquanto possibilidade de crescimento, tal movimento se fez sentir nas proposições curriculares apresentadas, bem como nos embates que culminaram com a reformulação das diretrizes e bases expressas na Lei 4.024/61, na Lei 5.540/68 que tratam do ensino superior, e na Lei 5.692/71 que trata da reformulação do ensino primário e médio.

Já no período denominado globalização, entendemos que embora ainda se fale em desenvolvimento, tem-se de modo mais acentuado o seu caráter de submissão e dependência não só de investimentos financeiros, mas principalmente de investimentos técnicos e culturais, o que demarca o tipo de educação que deve ser perseguido pelos países que agora são chamados "emergentes". O que pretendemos analisar e compreender é se os tempos de "globalização" restringem a produção independente de ciência e tecnologia em países periféricos visando seu crescimento autônomo, uma vez que se pretende assegurar a importação de conhecimentos dos países ditos centrais, o que justificaria o fato de que há uma preferência de investimentos na educação básica necessária à produção de novas competências e habilidades aptas a atender a demanda de bens e serviços que com a crescente eliminação do parque industrial nacional cabe a países como o Brasil, pois, esta ênfase na educação básica pode ser percebida através da análise acerca da Lei 9.394/96, principalmente com o estabelecimento de pressupostos e fundamentos norteadores empreendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desse modo, o que pretendemos indicar é que se a industrialização e o avanço tecnológico que se produziu no país não assume nenhuma contradição fundamental com o tipo de escola que se processou, isso revela uma convergência de interesses econômicos, culturais e educacionais. Ao empreendermos este estudo, estaremos examinando como o currículo escolar expressa as determinações internas e externas, sendo o resultado da luta de classes revelada em âmbito cultural e social, emergiu no processo matizado pelas contradições do desenvolvimento econômico realizado historicamente pela sociedade brasileira.

Na primeira parte, apresentamos algumas considerações sobre as relações entre o currículo e a sociedade brasileira. Para evidenciar estas relações consideramos importante trazermos algumas reflexões pertinentes ao processo de desenvolvimento que emerge no país como expressão de suas relações políticas, econômicas e ideológicas internas e externas que emergem no campo educacional via instrumentos legais que regimentam os currículos e nas conseqüentes propostas curriculares que pretendemos analisar no decorrer deste estudo.

A segunda parte que trata dos períodos desenvolvimentista e da "globalização", e particularmente das propostas educacionais que produzem, é introduzida por noções de crescimento econômico e desenvolvimento porque entendemos que a promulgação da legislação educacional sempre contém pressupostos que visam materializar com determinadas mediações ora uma, ora outra concepção de desenvolvimento econômico

e que revelam o processo de desenvolvimento no Brasil nas suas relações com o processo de acumulação capitalista em âmbito mundial. Portanto, compreendemos que as características e os desdobramentos políticos, econômicos e culturais nacionais são a expressão do modo como se processou o nosso desenvolvimento na articulação com o processo de desenvolvimento do capitalismo em âmbito mundial. Desse modo, a fase compreendida em âmbito nacional, como desenvolvimentista ou de desenvolvimentismo associado corresponde ao processo de aprofundamento da internacionalização financeira do país, marcada de forma expressiva a partir do último governo Vargas e efetivada a partir do Governo JK, aprofundada nos governos instaurados a partir do golpe de 64 e consolidada a partir do governo Collor, nos anos 90.

Este percurso corresponde ao processo de desenvolvimento econômico em que a "globalização" é desencadeada como resultado do processo de acumulação do capital na qual o capital financeiro suplanta o capital produtivo e exprime relações econômicas, políticas educacionais e ideológicas necessárias à sua reprodução, ampliação e dominação dos espaços nacionais por forças econômicas e políticas internacionais integradas pelas forças econômicas e políticas nacionais participantes do processo de divisão internacional do trabalho e do resultado do processo de acumulação do capital na qual se reproduzem.

Nesse contexto é que compreendemos os períodos ou etapas de desenvolvimentismo, de desenvolvimento associado e de integração à globalização - ocorrido de forma mais expressiva nos anos 1990 -, como as fases de internacionalização de nossas relações no processo que já pode ser chamado de globalização a partir dos anos de 1960 como resultado de uma fase de ampliação e acumulação do capital em âmbito mundial, sob a representação hegemônica dos EUA. Portanto, nossas relações e articulações econômicas, políticas e culturais no âmbito da *Aliança para o Progresso*, nos diversos acordos bilaterais e multilaterais e acordos de cooperação técnica decorrentes e promovidos particularmente no campo educacional exprimem interesses internos e externos e resultam nas Leis 4.024/61, 5.540/68, 5.692.71 e 9.394/96, enquanto estatuto legal para a política educacional brasileira.

Para explicitar a relação existente entre o momento histórico em que cada uma delas foi produzida e o conseqüente resultado curricular por elas expresso atendendo a uma dada necessidade social, econômica, política e cultural da sociedade capitalista no Brasil, organizamos o trabalho nas seguintes partes: o Capítulo I intitulado: *Reflexões*

sobre a Relação entre o Currículo, Ideologia e Sociedade Capitalista e o Capítulo II intitulado: *A Ideologia do Desenvolvimento e da Globalização e as Proposições Curriculares Elaboradas no Período de 1961 a 2002* e nas Considerações Finais apresentamos a reflexão acerca da análise empreendida e expressamos a necessidade de continuar aprofundando a problemática de estudo apresentada ensejando os limites deste trabalho enquanto produção acadêmica.

CAPÍTULO I

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO, IDEOLOGIA E SOCIEDADE CAPITALISTA

Compreendemos que a análise acerca da legislação educacional deve considerar as condições históricas que levaram a necessidade de elaboração de uma determinada lei, e o momento ao qual se pretende que seja implementada. Portanto, consideramos importante destacar que, concordando com NAGEL (In NOGUEIRA, 2001), consideramos que é impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que traz como característica imanente a mudança ou a permanência, sem levar em conta as alterações da base produtiva, as exigências de reorganização do capital ao longo do seu processo de modernização e acumulação em âmbito nacional e internacional.

Acreditamos não ser possível compreender as mudanças pretendidas ou ocorridas no campo educacional, sem levar em conta a condição do homem enquanto produto histórico, fruto do convívio social, produtor das condições que lhe garantem subsistência, e que permitem a sua continuidade enquanto espécie.

Neste sentido, entendemos que a subsistência da espécie humana só tem sido possível, graças à transmissão gradativa das mais diversas formas de domínio do mundo por parte do homem, e o fio condutor deste processo de transmissão de conhecimentos acumulados não é outro, senão a história.

Uma consideração importante para subsidiar a reflexão sobre a relação entre currículo e sociedade capitalista é a característica do Brasil, enquanto país periférico de capitalismo dependente. Esta característica pode ser entendida através do conceito de dependência estrutural. Segundo XAVIER "... a dependência estrutural é o resultado na sociedade dominada, do imperialismo que se manifesta na sociedade dominadora". (1995, p.11). XAVIER afirma ainda "... que o fato de adotarmos esta nova categoria de análise contribui sobremaneira para uma investigação histórica das relações sociais brasileiras". (idem, p.12). Portanto podemos relacionar a situação de dependência estrutural, com a forma de desenvolvimento capitalista no Brasil enquanto país

periférico, e ainda atrelada à intervenção dos países desenvolvidos. Tais países prestaram “auxílio” às políticas desenvolvimentistas implementadas desde a incipiente industrialização brasileira. O processo de industrialização teria “favorecido” a intervenção dos países desenvolvidos, porque

> a industrialização brasileira acabou se processando antes que todos os elementos necessários (...) estivessem presentes internamente, o que vinha confirmar, renovar e consolidar o caráter dependente das suas estruturas. A industrialização da economia brasileira se operava, peculiarmente, na ausência de uma produção e um desenvolvimento cientifico e tecnológico endógenos, na ausência de mecanismos formais ou informais de capacitação de mão-de-obra para as novas atividades e na ausência de um mercado interno significativo, ou suficiente para sustentar o crescimento industrial. Daí a necessidade do recurso à importação de tecnologia e para tanto, de capitais; a importação de mão-de-obra, ao menos na fase inicial; e ao mercado externo. (idem, 1995, p.17).

Ainda seguindo esta linha de raciocínio, a importação de tecnologia, se perpetuaria, haja vista que se constituiria, a partir de então e nas décadas subseqüentes ao início da industrialização, na forma em que o Brasil passou a se integrar nas relações internacionais. Quanto à importação de mão-de-obra, tal situação se contornaria através de mecanismos de treinamento, que se dariam predominantemente fora do espaço escolar, particularmente com a criação do SENAI e do SENAC (1942 – 1946).

O que se esperava do processo de industrialização, principalmente tendo como espelho os países mais desenvolvidos, era a idéia de que seria a via pela qual o modo de produção capitalista se constituiria plenamente, atingindo consideravelmente a área de produção, e desta forma teria condições de revolucionar as forças produtivas, bem como a ordem vigente, porém no caso brasileiro, ocorre o contrário. E ainda de acordo com XAVIER:

> A “nova ordem”, assim constituída, alimentava-se da desigualdade regional do avanço, que favorecia a obtenção de matérias-primas e de mão-de-obra baratas; acomodava-se à desigualdade social, dispensando a ampliação do mercado interno para o crescimento; e mantinha o atraso ou o descompasso cultural, recorrendo ao transplante de tecnologias. Essa espécie de acomodação às desigualdades acabaria por agravá-las e a produzir, contraditoriamente, crescimento econômico e miséria social, através da marginalização de grandes contingentes populacionais do consumo e da própria produção de bens. (1995, p.17).

Juntamente com a consolidação do capitalismo brasileiro, que se intensifica na década de 30 do século XX, quando da passagem para a fase industrial, vão sendo assentadas as bases de uma ideologia educacional no movimento pela reconstrução

nacional, que pressupunha que a reconstrução nacional se daria pela reconstrução do homem. Nesse processo, o sistema de ensino sofreu uma reorganização que lhe definiu a própria estrutura. Esses dois acontecimentos fundamentam e norteiam os rumos da "nova sociedade brasileira".

Devido a estes fatores, é que empreendemos uma análise buscando reconsiderar a trajetória material, histórica e social do capitalismo na sociedade brasileira, para termos condições de analisar as necessidades educacionais, que foram e que vão sendo colocadas, bem como as conseqüentes ideologias, discursos educacionais e a forma que tais ideologias e discursos se efetivam nas legislações educacionais, particularmente nas proposições curriculares.

Para tanto, consideramos necessário tecermos algumas considerações sobre o conceito de currículo, o qual se encontra diretamente ligado às práticas educacionais, que por sua vez estão ligadas a concepções políticas, econômicas e sociais e que portanto, trata-se de um resultado social, onde estão em jogo diferentes concepções educacionais e diferentes interesses.

A noção de currículo, tão somente enquanto um conjunto de normas e regras pré-estabelecidas, que devem ser seguidas para um bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, talvez esteja ligada a origem etimológica da palavra currículo, que parte do termo latino *Scurrere* , e refere-se a curso, ou correr. Porém, é necessário ir além das origens etimológicas do termo, apreendendo seu conceito histórico, e as determinações que este termo engendra, e desta forma abandonar o enfoque que muitas vezes se sobrepõe ao currículo como prescrição única, e desta forma adotar o currículo como construção social.

A idéia do currículo enquanto prescrição que deve ser obedecida, pressupõe que os envolvidos com a aplicação direta ou indireta dos componentes curriculares, estejam alienados, pois não fazem parte do momento de projeção e "idealização" do currículo, atuando assim somente na implementação das propostas curriculares. O fato de permanecerem divididas as funções dos que pensam o currículo e dos que o colocam em prática, reproduz a divisão social do trabalho. Neste processo prevalece a idéia de que só alguns sabem o suficiente e que são competentes, e sendo assim, decidem e elaboram o currículo ao passo que, a maioria sabe pouco e, portanto, obedece e cumpre o determinado. De acordo com APPLE:

> Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (...) Assim, quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino. (In MOREIRA e SILVA, 1995, p. 42-43).

Tal afirmação permite-nos a concordância de que é imprescindível analisarmos o currículo, não apenas como um conjunto de conhecimentos que o tornam algo fixo, mas como algo de certa forma multifacetado, construído, negociado e renegociado em diferentes instâncias, enfim como um processo histórico e social, sujeito a modificações e contradições inerentes a sociedade de classes, produzindo o que se supõe ser um poder diferenciado, que de fato o é, na medida em que da luta de classes, e, portanto, ciência e política derivam da história e, por conseguinte produzem relações de classes, de poder, de gênero, de raça, etc. Já de acordo com SILVA:

> O currículo tal como conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de continuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. (apud GOODSON, 1995, p. 07)

Concordamos que o currículo está em constante fluxo e transformação decorrência de relações produtivas e sociais que emergem historicamente determinando-o como produto e produção socialmente delimitado e particularizado.

Portanto, compreendemos o currículo como expressão particularizada, delimitada, mas socialmente construído como produto de determinadas relações sociais de produção que a configuração econômica e política produzem na consolidação de uma sociedade e da ordem social estabelecida.

Ao considerarmos, desse modo, o currículo como uma expressão cultural e política particular e delimitada social e economicamente, o ponto de partida se estabelece na historicização do mesmo, compreendida no contexto da sociedade particular e peculiar em que se processa e é gerado como espaço de contradições e da luta de classes, das relações de classes e de poder.

Ao termos presente essa compreensão de currículo, conseqüentemente as relações funcionais, administrativas, pedagógicas e profissionais também nelas se compõem e se expressam. Portanto, não por acaso, o quadro de alienação de grande parte dos professores se amplia, devido ao elevado número de horas/aulas lecionadas, o

que leva cada vez mais o professor a automatizar a transmissão dos conhecimentos que são considerados relevantes e ao se transformar num *fornecedor de aulas*, se torna incapaz de refletir a respeito de sua prática, sendo desta forma progressivamente afastado do processo de planejamento curricular, e acaba deste modo contribuindo para a implementação de políticas, cujos verdadeiros objetivos e fins, que extrapolam o didático e o pedagógico – desconhece ou é, submetido pelas relações de classe, poder e pela luta de classes, ideologicamente dissimulada, mas realmente travada. Desse modo, a inter-relação entre o pensar e o agir, é consideravelmente impedida, ocasionando a repetição de fórmulas prontas e acabadas. Resultando na expressão de determinações hegemônicas.

Desta forma, pode-se afirmar que boa parte dos professores segue alienada, perpetuando a reprodução da noção de currículo enquanto conjunto de normas, regras e conteúdos pré-estabelecidos, pois não concebe nem projeta o *como trabalhar*, pois seus planejamentos são feitos a partir de diretrizes impostas que foram elaboradas em situações muito distintas de sua prática, logo a grande massa de professores age no anonimato funcionando como um meio para por em prática algo que foi planejado sem sua atuação e compreensão teórica, sem que haja a compreensão de que é apenas relativamente possível um confronto particular e delimitado, subordinado a luta de classes e as determinações sociais e econômicas dadas pela sociedade capitalista.

Numa análise que se pretenda histórica, e, portanto social do currículo, é imprescindível, que atentemos para o fato de que o currículo é planejado para estabelecer mediações sociais, o que significa que ao agir sobre as práticas pedagógicas que estão diretamente relacionadas com pessoas, o currículo também age no processo de internalização pessoal, de forma que, propostas curriculares resultam em apropriações, contradições e na expressão da luta de classes, cujas diferenças não são meramente individuais, mas sim dos coletivos em que estão imersas, sejam de raça, gênero e classe. Sendo assim o currículo está longe de ser um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada de conhecimento, mas um componente cultural e particularmente educacional determinado socialmente.

Dessa maneira é importante se levar em conta os diferentes tipos de conhecimento que figuraram e que compõem o currículo, quais competências e habilidades foram e são consideradas como verdadeiras em determinada época, e como foram historicamente determinadas tais habilidades e competências, particularmente no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Em tempos onde a importância atribuída à educação é simplesmente exacerbada, a ponto de muitos acreditarem que ela possa redimir a sociedade das mazelas sociais, o currículo também tem uma função de primazia, sendo considerado como um instrumento fundamental do controle social que se pretende estabelecer, pois de acordo com a crença e fé inabalável de muitos educadores nas propostas curriculares, a escola acaba por inculcar os valores, os hábitos e condutas que são considerados adequados, valores estes planejados com o propósito de ajustar a escola às necessidades econômicas na lógica das classes dominantes. Desta forma, escola e currículo desempenham um importante papel na reprodução da ordem social, o que pode ser confirmado quando levamos em conta a reformulação curricular proposta pelas esferas que determinam a política educacional, inspiradas no ideário neoliberal da qual trataremos mais adiante.

A vinculação de propostas educacionais com a ideologia e com conseqüentes relações de poder exige que a análise do currículo e das propostas curriculares, leve em consideração os diferentes significados atribuídos às mesmas categorias, ou até mesmo a categorias diferentes através da história, fixando significados de palavras e conceitos, como educação, disciplina, conteúdo, escola, etc.

De acordo com SILVA,

> Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma. Pode ser interessante saber como era o currículo de matemática no final do século passado nas escolas brasileiras dedicadas à educação das elites, por exemplo. Mas é ainda mais interessante saber por que razões essa *matemática* e não outra, essa *forma de organizá-la* no currículo e não outra, essa *forma de ensiná-la* e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas. Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado. (SILVA apud GOODSON, 1995, p. 08)

Ou ainda, como afirma APPLE:

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.
> O que *conta* como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e

> subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. (In MOREIRA e SILVA, 1995, P. 59-60)

Concordamos que o currículo se constitui em produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, mas além dessas relações culturais e de poder, existem relações e contradições sociais, oriundas fundamentalmente da sociedade de classes, das relações de classe e da luta de classes que determinantemente sustentadas na propriedade privada dos meios de produção acabam definindo e efetivamente domínio e subordinação entre classes dominantes e classes dominadas, evidentemente que podendo realizar-se e se realiza predominantemente no processo curricular, em que o econômico não é diretamente determinante sempre, por isso a autonomia relativa do currículo acaba descolando-o da dimensão histórica que de fato o produz.

Nesta direção a fim de explicitar as relações entre currículo e sociedade capitalista, é preciso considerar a presença da ideologia na educação escolar professada e implementada. Isto porque não acreditamos que tanto a escola, quanto a transmissão de conhecimentos exista de modo desinteressado e alheio aos acontecimentos que se dão no exterior do espaço escolar. Justamente por considerar esta inter-relação, e por pensar a escola constituinte de um processo social bem mais amplo, é que consideramos a presença da ideologia nas atitudes pedagógicas como uma componente determinante.

Ao apontarmos de que modo concebemos a ideologia, não temos, no entanto, o objetivo de esgotar as determinações agregadas a ideologia[1], mas a intenção de explicitar nossa posição e interpretação sobre o assunto assumida neste trabalho.

Como adotamos neste trabalho o conceito de ideologia fundamentado em MARX, tentaremos detectar em alguns pontos de sua extensa e não menos complexa obra, conceitos que nos auxiliem neste sentido[2].

---

[1] O termo ideologia foi usado por Karl Marx, para quem em linhas bastante amplas, todo conhecimento e toda representação que se faz da realidade em geral, são ressentidos de pressões que no fundo derivam da divisão que se faz em torno do trabalho, da sociedade dividida em classes antagônicas, de grupos com interesses particulares distintos em constante colisão. Logo, a ideologia estaria ligada ao fato de que tais pressões não se dão apenas no mundo real, mas também nos seus projetos, onde existe uma tendência de se atribuir uma determinada dimensão universal aos seus valores particulares.

[2] A partir da leitura de MARX (1975) e (1979) e BOTTOMORE (2001), podemos afirmar que o conceito de ideologia tanto de Marx, quanto de Engels é influenciado diretamente por duas vertentes do pensamento filosófico crítico: por um lado a crítica a respeito da religião feita pelo materialismo francês e por Feuerbach, e por outro lado, a crítica da epistemologia tradicional e a revalorização da atividade do sujeito realizada particularmente por Hegel e por boa parte da filosofia alemã. Porém, a crítica de Marx e Engels, procurava considerar a existência de uma ligação necessária entre formas invertidas de consciência e a existência material dos homens. Podemos dizer que é essa relação que o conceito de ideologia expressa, referindo-se a uma distorção do pensamento que brota das contradições sociais e as intenta ocultar. Mesmo não admitindo qualquer ruptura epistemológica entre as fases do desenvolvimento

Pode-se dizer que depois de Marx, o conceito de ideologia dentro do marxismo passou a adquirir novos significados, que tomaram basicamente duas formas, de ideologia enquanto a totalidade das formas de consciência social, que passou a ser denominada pelo conceito de superestrutura ideológica, e a concepção de ideologia como as idéias políticas diretamente relacionadas com os interesses de uma classe específica[3].

O que pode ser considerado como uma importante causa da evolução do conceito de ideologia no marxismo está nas lutas políticas das últimas décadas do

---

intelectual de Marx, achamos oportuno considerar o conceito de ideologia presente nestas fases. A primeira fase é caracterizada pelo debate filosófico que se travou até 1844, quando os principais pontos de referência de Marx são Hegel e Feuerbach, mesmo que Marx não se limite a explicar a expressão ideologia, os fundamentos para tanto já se fazem presentes na crítica da religião e da concepção hegeliana de Estado, Marx as define como inversões que obscurecem o verdadeiro caráter das coisas. A inversão hegeliana consiste na conversão do subjetivo em objetivo, partindo da suposição de que a idéia se manifesta no mundo empírico, o Estado surge como a auto-realização da idéia, como universal e absoluto que determina a sociedade civil. Nesse sentido Marx afirma que a fonte da inversão ideológica é uma inversão da própria realidade. Podemos perceber esta mesma característica na crítica da religião feita por Marx. Mesmo aceitando o princípio básico de Feuerbach de que o homem criou a religião, Marx entende que a idéia de que o homem é produto divino é uma inversão, além disso, alega que essa inversão é mais do que uma alienação ou uma ilusão, ela expressa as contradições e os sofrimentos do mundo real. A segunda fase do desenvolvimento intelectual de Marx é marcada pelo rompimento com Feuerbach, período marcado pela construção do Materialismo Histórico. A idéia de inversão é mantida, porém ampliada com o objetivo de abranger a crítica da religião e da filosofia de Hegel e que os jovens hegelianos vinham desenvolvendo. Marx compreende que essa crítica depende das próprias premissas hegelianas, pois os jovens hegelianos acreditam poder libertar os homens das idéias errôneas, porém esquecem que as frases estão apenas combatendo outras frases, e que com esta fraseologia o mundo real que de fato existe, não é combatido. A inversão que consiste em partir da consciência ao invés de partir da realidade material é que Marx passa a chamar de ideologia. A terceira fase caracteriza-se pela análise concreta das relações capitalistas adiantadas que culmina em *O Capital*. O tratamento das questões ideológicas neste momento evidencia-se no uso constante e na reelaboração do conceito de inversão. Marx já havia concluído que, se algumas idéias deformavam ou invertiam a realidade, era porque a própria realidade estava invertida. Com a análise específica das relações sociais capitalistas Marx conclui de forma mais avançada, que a relação entre consciência invertida e realidade invertida é mediada por um nível de aparências que constitui a própria realidade. Esse conjunto de aparências é constituído pelo funcionamento do mercado e pela forma que se dá a concorrência nas sociedades capitalistas, e é uma inversão da esfera da produção que constitui o nível subjacente das relações reais. Ou seja, a ideologia oculta o caráter contraditório do padrão essencial oculto, concentrando o foco na maneira pela qual as relações aparecem superficialmente. Podemos perceber que nas três fases do desenvolvimento intelectual de Marx há coerência com relação à ideologia, haja vista que a idéia de uma dupla inversão na consciência e na realidade se faz presente nestes três momentos, embora no terceiro se torne mais complexa, devido a um duplo aspecto da realidade no modo de produção capitalista. O conceito de ideologia em Marx conserva sempre a sua conotação crítica, mas este conceito só se aplica às distorções relacionadas com o ocultamento de uma realidade contraditória e invertida. Nesse sentido podemos afirmar que a definição que comumente é feita da ideologia simplesmente enquanto falsa consciência, não é a mais adequada, por não deixar claro a que tipo de distorção se refere, o que leva a confundir ideologia com qualquer outro tipo de erro.

[3] Com o objetivo de evidenciar, e apoiar sua concepção de ideologia enquanto esfera superestrutural que tudo abrange, na qual os homens tomam consciência de suas relações sociais contraditórias, Gramsci freqüentemente cita o trecho do Prefácio de 1859 no qual Marx se refere às formas jurídicas, políticas e filosóficas, assim: "em suma, formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o solucionam pela luta". (...) Engels, por sua vez, refere-se, em algumas passagens, à "superestrutura ideológica", às "esferas ideológicas" e ao "domínio ideológico" com uma generalidade suficiente para que seja possível acreditar que a ideologia abrange a totalidade das formas de consciência (*Anti-Dühring*, cap IX) (BOTTOMORE, 2001, p.185)

século XIX, especificamente na Europa Oriental. Devido ao fato de o marxismo centralizar sua atenção na necessidade de criar uma teoria da prática política com o objetivo de desvelar as relações das classes em luta, sendo imprescindível para este desvelamento, explicar as idéias das classes em luta[4].

A pertinência do debate acerca das concepções de ideologia dentro do marxismo, bem como a concepção de ideologia enquanto intenção proclamada de assegurar a dominação de uma classe sobre a outra, pode ser evidenciada por esta citação de MARX:

> Os pensamentos das classes dominantes são, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, o mesmo será dizer que a classe, que é o poder material dominante na sociedade, também é o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material, dispõe também por esse motivo dos meios da produção espiritual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideológica das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas sob a forma de pensamentos, portanto, as relações que fazem da classe uma classe dominante, e por conseguinte, os pensamentos do seu domínio. Os indivíduos que compõem a classe dominante e estão conscientes e pensam; na medida em que dominam, enquanto classe, determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que a determinam em todos os seus aspectos e que, portanto, dominam, entre outras coisas, enquanto seres pensantes, enquanto produtores de pensamentos, que fixam a produção e a distribuição dos pensamentos do seu tempo; que por conseguinte, os seus pensamentos são os pensamentos dominantes da época. (1975, p. 92)

A ideologia então reside no fato de uma classe, a dominante proclamar o seu interesse enquanto interesse universal em detrimento tanto dos interesses particulares, quanto dos interesses coletivos, e esta proclamação do interesse geral supondo nele o interesse coletivo, caberia ao Estado. Para compreender este conceito de Estado podemos recorrer a análise de SAES ao afirmar que:

---

[4] Neste contexto, Lênin amplia o significado da palavra ideologia, estabelecendo que: numa situação de confrontação de classes, a ideologia parece estar ligada aos interesses da classe dominante, e sua crítica cabe a classe dominada, a ideologia passa a ser considerada enquanto consciência política ligada aos interesses de cada classe, chegando a distinguir a ideologia burguesa da ideologia socialista. A concepção que Lênin fez de ideologia passou a ser crucial e mais influente, o que fica evidente em Lukács, que emprega as palavras ideologia e ideológico, tanto para referir-se a consciência burguesa quanto à proletária. A concepção de ideologia de Lênin, também influenciou Gramsci, que propõe uma distinção entre ideologias arbitrárias e ideologias orgânicas. Sendo a ideologia neste sentido, uma concepção de mundo implicitamente manifesta na arte, no direito, nas atividades econômicas, na política e em todas as manifestações da vida individual e coletiva. Porém a ideologia vai além de um simples sistema de idéias, relacionando-se com a capacidade de inspirar atitudes concretas e proporcionar orientação para ação. Ficando assim determinado o papel da ideologia, pois é pela ideologia que uma classe pode exercer hegemonia sobre outras, assegurando adesão e o consentimento das grandes massas. De acordo com esta definição, fortemente baseada em Gramsci, existe uma análise muito sugestiva do papel dos intelectuais, e dos aparelhos ideológicos, dentre os quais são elencados: a educação, meios de comunicação, religiões, etc.

> A premissa teórica de nossa análise é a concepção segundo a qual, nas formações sociais cindidas em classes sociais antagônicas, o Estado é a organização material/humana que desempenha a função latente acobertada cotidianamente pela proclamação da função expressa de satisfazer o interesse geral da sociedade – de atenuar o conflito de classes, contendo-o dentro de certos limites. Ao desempenhar essa função, o Estado coloca-se objetivamente, quaisquer que sejam as intenções dos seus agentes (= funcionários), a serviço dos interesses mais gerais da classe exploradora. O Estado, portanto, está longe de ser uma organização a serviço de todo o povo ou de todos os indivíduos, ele tem um caráter de classe, quaisquer que sejam a complexidade e a variedade das vias de concretização desse caráter. (2001, p. 34)

Para compreender os diferentes interesses das classes em luta se faz necessário recorrer ao entendimento da divisão do trabalho, na sua característica de separar o trabalho espiritual do trabalho material, analisando ainda como esta divisão interfere na identificação dos diversos interesses, que se confundem enquanto interesse geral. Neste sentido, se faz mister entender quando MARX coloca que:

> Segue-se, além disso, que toda classe que aspira à dominação, mesmo que essa dominação, como no caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e de dominação em geral, deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento. Justamente porque os indivíduos procuram apenas seu interesse particular, que para eles não coincide com seu interesse coletivo (o geral é de fato a forma ilusória da coletividade), este interesse comum faz-se valer como um interesse "estranho" aos indivíduos, "independentemente" deles, como um interesse "geral" especial e peculiar; ou tem necessariamente de enfrentar-se com este conflito, tal como na democracia. Por outro lado, a luta *prática* destes interesses particulares, que constantemente e de modo *real* chocam-se com os interesses coletivos e ilusoriamente tidos como coletivos, torna necessário o controle e a intervenção *prática* através do ilusório interesse- "geral" como Estado.(1979, p.48/49)

Acreditando que as pressões advindas da divisão social do trabalho, da divisão social em classes antagônicas refletem na sociedade um cenário prenhe de contradições e tensões e que estas contradições e tensões não se dão apenas no mundo real, mas também nos diferentes projetos das classes em luta, tomamos neste trabalho a noção de ideologia enquanto tendência da classe dominante em atribuir dimensão universal aos seus interesses particulares proclamados como gerais em detrimento dos interesses coletivos, o que dificulta que as classes dominadas se apropriem e desvelem a realidade. Através da ideologia, portanto, ao invés das relações sociais aparecerem como determinantes das idéias e representações, as idéias aparecem autonomizadas, e como tais, determinantes das relações sociais (cf. MACHADO, 1983). Sendo assim, entendemos que em todo e qualquer processo social em que a aproximação do real não

se efetive enquanto possibilidade de desvelamento de suas contradições, há a presença da ideologia.

> A ideologia tem precisamente por função, ao contrário da ciência, ocultar as contradições reais, reconstituir, num plano imaginário, um discurso relativamente coerente, que serve de horizonte ao vivido dos agentes, moldando as suas representações nas relações reais e inserindo-as na unidade das relações de uma formação. (POULANTZAS apud NOSELLA, 1981, p. 25) (grifo nosso).

A ideologia, nesse sentido, dificultaria a apreensão da realidade contraditória do espaço escolar, dificultaria o desvelamento de suas conotações políticas e de suas bases materiais, o que levaria a vitimização de alguns e a conseqüente culpabilização de outros.

Numa sociedade constituída por classes antagônicas, a ideologia é sempre uma ideologia de classe, a qual expressa e defende os interesses de uma classe em detrimento de outra, sendo que a ideologia de determinada época é a ideologia da classe dominante. Para MACHADO:

> Existe ideologia – como proposição de que as idéias são os fatores dominantes da história – enquanto houver sociedades organizadas em classe. Todas as classes dominantes sustentam que as idéias dominam a história: a ideologia permanece enquanto classes dominantes substituírem as idéias prevalecentes por suas idéias. Propõe-se aqui claramente a tese do fim da ideologia: - não são ideológicas as idéias de uma sociedade sem classes. (1983, p. 18)

Assim, a ideologia está diretamente relacionada às divisões que caracterizam a sociedade, e conseqüentemente, às relações de poder que sustentam estas divisões, e ainda, sendo a Escola o local, onde preferencialmente a transmissão dos conteúdos que figuram nas propostas curriculares se dá prioritariamente através da linguagem, se justifica mais ainda o fato de analisarmos o currículo ligado ao conceito de ideologia, pois a ideologia é um dos modos pelos quais a linguagem contribui para um determinado entendimento do mundo social, na medida em que interfere na compreensão/discriminação das condições materiais objetivas.

Quando afirmamos que todos os envolvidos no processo educacional são conscientes, mesmo havendo diferenças de nível de consciência, aludimos para o fato de que não consideramos a ideologia puramente como algo que vem imposto “de cima” que dificilmente teria efeito se não contasse com a adesão dos envolvidos. Essa característica se deve ao fato de que a ideologia é construída a partir de categorias pré-

existentes na sociedade, cujo significado e compreensão, se encontram muitas vezes esvaziados, por pertencerem ao senso comum, ficando difícil prever o alcance e o resultado de propostas ideologicamente construídas, uma vez que as impressões são diferenciadas, o que facilita a "contaminação ideológica". Tal "contaminação" poderia se dar, por exemplo, pelo uso de termos universalizantes, homogeneizantes que tratando todos como iguais, mascaram e, desse modo, dificultam o reconhecimento das diferenças de classe, o que acaba agindo no sentido de perpetuar a disposição desigual da sociedade.

A ação ideológica presente nas propostas curriculares se corporifica por vezes sutilmente na transmissão de idéias, onde tal transmissão pode se efetivar através dos livros didáticos – que são confeccionados a partir de referenciais curriculares pré-estabelecidos –, pelas aulas dadas, o que nos leva a afirmar que também na escola, através do emprego/implementação de manuais didáticos a ideologia se corporifica e perpassa todo processo considerado de ensino e aprendizagem.

Gostaríamos de destacar que o percurso ora realizado, além de evidenciar e clarificar os pressupostos teórico-metodológicos utilizados, servem de amparo à análise conseqüente que considera tanto o desenvolvimento quanto a globalização enquanto propostas fortemente carregadas de ideologia, pois são materializações históricas ou seja, reais em que a sociedade brasileira e mundial se movem concretamente.

CAPÍTULO II

A IDEOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA GLOBALIZAÇÃO E AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES ELABORADAS - 1961 A 2002

Pretendemos neste capítulo compreender como as mudanças no capitalismo e conseqüentemente no padrão de desenvolvimento vinculado ao crescimento econômico, determinam a constituição/elaboração dos currículos nas Leis 4.024/61, 5.692/71, 5.540/68 e 9.394/96, uma vez que a política educacional e, particularmente a implementação curricular, constitui-se em uma das manifestações mais expressivas do processo de convencimento ideológico e político haja vista que, as ações governamentais ao visarem a obtenção de desenvolvimento econômico também se encarregam da disseminação de idéias que permitam aceitação destas por parte expressiva da população.

Portanto, empreendemos uma análise com o intuito de compreender as implicações políticas e econômicas que envolvem as noções de desenvolvimento, crescimento e globalização e examinar sua relação com a educação.

Uma primeira questão sobre desenvolvimento, conforme RATTNER (2003), é de que não existe consenso entre os economistas e demais cientistas sociais a respeito do significado preciso do termo desenvolvimento, que inclusive é freqüentemente confundido com crescimento econômico, pois para alguns cientistas, dentre os quais cita Amartya Sen, prêmio Nobel em Economia, o crescimento econômico por si só, não garante desenvolvimento social e cultural para parcelas expressivas da população, condição que tais cientistas vinculam ao conceito mais geral de desenvolvimento.

Apesar desta falta de consenso, podemos nos aproximar de uma caracterização econômica que melhor expresse tanto o conceito de crescimento econômico quanto o de desenvolvimento, para em seguida esclarecermos nossa posição frente a tais termos.

De uma forma geral podemos afirmar que o discurso do século XX, foi profundamente marcado tanto pela experiência quanto pela perspectiva de crescimento

econômico, o que o difere de outras épocas, muito embora já se houvesse anteriormente experimentado períodos de extraordinário crescimento[5].

Esta característica do século XX, não se restringe às economias notadamente capitalistas, haja vista que nesse mesmo período o sistema socialista, dirigido pelo Estado da então União Soviética experimentou níveis elevados de crescimento de produção, tal como ocorreu com alguns países do terceiro mundo de forma marcante após 1960.

De acordo com SIMONSEN:

> Entre 1956 e 1961 o Brasil alcançou taxas de crescimento mais espetaculares dos últimos cinqüenta anos. O produto real expandiu-se, em média de 7% ao ano, a componente agrícola aumentando de 5,8 % a. a industrial de 11,1% anuais. A fórmula de desenvolvimento então adotada foi a industrialização a qualquer custo, escudada em fortíssima proteção aduaneira e apoiada por grandes incentivos cambiais, e a proliferação das grandes obras públicas federais, de acordo com o Programa de Metas do Governo Kubitschek. (1976, p. 34/5)

E ainda de acordo com NORONHA:

> A esse respeito, Joseph Comblim diz que, de 1968 a 1975, o Produto Nacional Bruto passou de 40 para 78 bilhões de dólares (crescimento anual médio de 9%). A população do Brasil passou de 86 para 105 milhões de habitantes.
> Ainda segundo Comblin: a produção de energia elétrica aumentou de 38 para 72 bilhões de kwa e a de aço, de 4,4 para 7,5 milhões de toneladas. Já as exportações cresceram de 1855 para 12,5 milhões de dólares e a produção de automóveis, de 277 mil para 858 mil unidades. (XAVIER et al, 1994, p. 244/5)

Podemos dizer que esta experiência de considerável crescimento, bem como as idéias moldadas a partir dela desempenharam um importante papel nas estruturas conceituais modernas. De acordo com OUTHWAITE (1996) tais idéias podem ser resumidas em cinco categorias, em relação com as quais se pode conceituar o crescimento: política nacional, transformação social, expansão da produção, desenvolvimento do Terceiro Mundo e o custo ambiental do desenvolvimento.

Segundo SINGER, “Podemos definir “crescimento econômico”, em seu sentido mais amplo, como o aumento contínuo no tempo, do Produto Nacional Bruto, em

[5] Conforme RATTNER (2003) no período que vai de 1820 até 1980 o produto total das 16 principais economias econômicas capitalistas de hoje ampliou-se 60 vezes, a produção *per capita* destas nações cresceu 13 vezes. Quando consideramos a taxa de crescimento da produção no período que vai de 1950 até 1973, percebemos que o mesmo foi de mais de duas vezes superior à das décadas anteriores, fato que marcou este período com a alusão de “Idade de Ouro”.

termos reais. Em seu sentido mais restrito, crescimento econômico seria o aumento do produto *per capita* no período considerado para análise."(1977, p. 38)

Assim o crescimento econômico trata-se de um processo de aumento considerável da capacidade produtiva não só da economia, mas também do rendimento nacional. Nas últimas duas ou três décadas a análise do crescimento tem desempenhado um papel cada vez mais significativo na teoria econômica, e isso se deve por um lado, ao aumento da importância dada aos problemas dos países chamados de "em vias de desenvolvimento" e também a não aplicação de instrumentos tidos pelos economistas como convencionais para a solução destes problemas. Estes fatos, dentre outros, teriam conduzido ao desenvolvimento do corpo de toda uma teoria econômica sobre estas matérias. O núcleo do problema por um lado deslocou-se das questões referentes ao desemprego, fenômeno que tende a persistir nas economias avançadas, industrializadas e capitalistas, para os problemas referentes ao pleno emprego do qual surge a necessidade de determinar a taxa pela qual a economia cresce ao longo do tempo. Neste sentido, a questão fundamental centra-se na análise da taxa do crescimento da força de trabalho, na proporção poupada e investida do rendimento nacional e na taxa de melhoramento tecnológico, o qual inclui o aumento da qualificação da força de trabalho e a eficiência em gestão, por se tratarem das principais determinantes da taxa de crescimento da economia.

A preocupação cada vez mais constante dentre os economistas com o crescimento econômico provém da crença de que quanto maior for a taxa de crescimento de uma economia, maior será o aumento do nível de vida e de bem estar social, com os demais fatores constantes. Pode se perceber que a noção de desenvolvimento está diretamente ligada a de crescimento econômico.

Com o intuito de analisar a inclusão da categoria desenvolvimento nos meios acadêmicos e científicos voltados para as análises econômicas, podemos perceber na origem do termo um viés fortemente ligado a ciências biológicas. De acordo com CUNHA:

> Acreditamos que o conceito de desenvolvimento teve sua origem na linguagem biológica. Seu sentido é, aproximadamente, o seguinte. Tomemos um ser vivo qualquer. Planta ou animal, homem já nascido ou embrião. Durante sua vida, todo organismo passa por diversas fases, conhecidas pelas suas características típicas. As transformações incessantes e irreversíveis que os organismos sofrem são contínuas. Mas essa continuidade pode ser reduzida a um certo número de "estados" que configuram

> fases típicas e necessárias. Dá-se, então, o nome de desenvolvimento às transformações que um organismo sofre, fazendo-o passar de uma fase à outra. (1979, p.15)

A mesma característica de separar o processo de desenvolvimento por fases, presente numa linguagem mais voltada à biologia, pode ser percebida dentro de estudos econômicos. Como exemplo disto podemos citar o estudo de ROSTOW[6] que no seu livro *Etapas do Desenvolvimento Econômico*, destaca as cinco fases do crescimento pelas quais se considera que todas as economias passam no seu desenvolvimento, desde o estágio relativamente pobre da sociedade agrícola até uma economia altamente industrializada de consumo em massa, tais fases seriam: a fase característica da sociedade tradicional, a fase do estabelecimento de pré-condições para o "arranque", o período do arranque, a fase de sofisticação crescente da economia, e a fase do consumo de massa. A fase característica da sociedade tradicional é aquela na qual a aderência aos costumes e sistemas econômicos e sociais antigos significa que a produção *per capita* é baixa e não tende a subir. Na fase do estabelecimento de pré-condições para o "arranque", temos um período de transição, no qual se ultrapassam os sistemas tradicionais e se dá à economia a capacidade de explorar os frutos da tecnologia e ciência modernas. O período do "arranque" representa o ponto no qual se ultrapassam os obstáculos e resistências que impediam um crescimento regular e este se torna o estágio normal da economia. Sendo que a economia começa a gerar seu próprio investimento e melhoramento tecnológico a taxas elevadas, de modo a tornar o crescimento virtualmente auto-sustentável. A maturidade é a fase de sofisticação cada vez mais crescente na economia. Em oposição ao estágio anterior, desenvolvem-se novas indústrias, há um decréscimo de confiança nas importações e maior atividade exportadora, quando a economia demonstra a sua capacidade para desenvolver outra indústria diferente daquelas que teriam possibilitado o "arranque", e para absorver e aplicar eficientemente os resultados da moderna tecnologia. Na quinta fase se atinge o consumo de massa, com aumento da população e elevada produção de bens de consumo sofisticados e duráveis, sendo, os serviços, o setor mais importante da produção.

Perseguindo ainda uma definição para a categoria desenvolvimento que melhor se aproxime no campo da economia, podemos associá-lo a um processo de crescimento do produto total e do produto *per capita* dos países em vias de desenvolvimento, acompanhado por alterações estruturais em suas economias. Tais alterações consistem

[6] ROSTOW, W.W. **Etapas do desenvolvimento econômico**, 5ª ed. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1974.

no incremento da atividade industrial, em detrimento à atividade agrícola, na migração de trabalho das zonas rurais para as urbanas, na diminuição da dependência das importações de bens de consumo e, por outro lado, de produtos agrícolas e minerais, principais produtos de exportação, e principalmente na diminuição da carência de ajuda de outros países no fornecimento de fundos para investimentos.

Esta suposta independência significaria que tais países adquiriram capacidade de crescerem sozinhos. Associada a este processo tem lugar a proposição de que juntamente com o desenvolvimento do processo econômico, haverá tendências para implementar reformas de caráter social, tais como revisão dos sistemas de posse de terra e uma maior democratização dos sistemas políticos. No fundo o que se pode captar é que existe uma espécie de crença de que através do desenvolvimento se estaria aumentando o nível de vida e o bem-estar das pessoas.

Procuraremos evidenciar porque a posição que tomamos diverge destas anteriormente enunciadas. Entendemos a partir de CUNHA (1979) que há um equívoco quando se considera sociedades distintas como sendo organismos distintos, diferenciados internamente segundo o princípio da unidade funcional, onde a contradição é tratada como uma espécie de acidente conjuntural que pode ser superada pelos próprios órgãos que compõem o organismo, bem como, quando são estabelecidas fases “naturais” pelas quais as diferentes sociedades deveriam passar afim de obterem um grau de desenvolvimento elevado, processo que elimina o poder de determinação das relações sociais, apostando numa cadeia evolucionista delas independente, e ainda uma tal forma de caracterização econômica de se definir o desenvolvimento, admitindo a suposição de que existem padrões de sociedades “normais” e padrões de sociedades “patológicos”, que em relação aos primeiros podem ser diagnosticados e “curados” de suas anomalias.

Logo, a suposição de que todas as diferentes sociedades, ou parte considerável delas, pode almejar ou alcançar o nível de desenvolvimento propagado como possível e ideal se mostra falaciosa até mesmo quando consideramos simplesmente o reflexo na natureza que esta onda de crescimento causaria, levando a um insustentável esgotamento dos recursos de toda a terra, que além de produzir custos externos como, por exemplo, o efeito do desmatamento sem medida sobre a erosão do solo e sobre as chuvas e até mesmo nas condições climáticas, produziria rapidamente um limite insuperável ao crescimento na medida em que os recursos naturais não renováveis, ou os que se renovam em longo prazo forem se exaurindo.

Torna-se bastante esclarecedora neste sentido a análise de FURTADO, quando cita a seguinte questão:

> Que acontecerá se o *desenvolvimento econômico*, para o qual estão sendo mobilizados todos os povos da terra, chegar efetivamente a concretizar-se, isto é, se as atuais formas de vida dos povos ricos chegarem a universalizar-se? A resposta a esta pergunta é clara, sem ambigüidades: se tal acontecesse, a pressão sobre os recursos não renováveis e a poluição do meio ambiente seriam de tal ordem (ou, alternativamente, o custo do controle da poluição seria tão elevado) que o sistema econômico mundial entraria necessariamente em colapso. (...) A evidencia à qual não podemos escapar é que em nossa civilização a criação de *valor* econômico provoca, na grande maioria dos casos, processos irreversíveis de degradação do mundo físico. (1996, p. 11/12)

Evidenciando ainda de maneira mais eloqüente a impossibilidade de universalização deste processo de desenvolvimento promovido pelo capitalismo, FURTADO afirma que:

> A conclusão geral que surge é que a hipótese de extensão ao conjunto do sistema capitalista das formas de consumo que prevalecem atualmente nos países cêntricos não tem cabimento dentro das possibilidades evolutivas aparentes desse sistema. E é essa a razão pela qual uma ruptura cataclísmica, num horizonte previsível, carece de verossimilhança. O interesse principal do modelo que leva a esta previsão de ruptura cataclísmica está em que ele proporciona uma demonstração cabal de que o estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será o privilégio de uma minoria. O custo, em termos de depredação do mundo físico, é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco a sobrevivência da espécie humana. Temos assim a prova cabal de que o *desenvolvimento econômico* – a idéia de que os *povos pobres* podem algum dia desfrutar das formas de vida dos atuais *povos ricos* – é simplesmente irrealizável. Sabemos agora de forma irrefutável que as economias da periferia nunca serão *desenvolvidas*, no sentido de similares as economias que formam o atual centro do sistema capitalista. (1996, p. 88/89)

Neste momento se faz interessante conceituar o que caracterizaria o desenvolvimento, para tanto elencamos alguns autores, veja que para PEREIRA:

> O desenvolvimento é um processo de transformação econômica, política e social, através da qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se automático e autônomo. Trata-se de um processo social global, em que as estruturas econômicas, políticas e sociais do país, sofrem contínuas e profundas transformações. Não tem sentido falar-se em desenvolvimento apenas econômico, ou apenas político, ou apenas social. Na verdade, não existe desenvolvimento desta natureza, parcelado setorializado, a não ser para fins de exposição didática. Se o desenvolvimento econômico não trouxer consigo modificações de caráter social e político; se o desenvolvimento social e político não for a um tempo o resultado e causa de transformações econômicas, será por que de fato não tivemos desenvolvimento. (1980, p. 21)

Ainda a respeito do conceito de desenvolvimento, de acordo com ADISESHIAH[7]:

> Decerto, a noção de desenvolvimento – que suplantou antigas concepções do bem-estar – é universalmente aceita. O desenvolvimento faz hoje parte dos objetivos das Nações Unidas. Todavia, nenhuma doutrina oficial foi adotada. Malgrado essa lacuna, pode-se encontrar – em diversas decisões tomadas pelas instituições das Nações Unidas – os elementos de uma doutrina tácita do desenvolvimento.
> Para nós, integrantes das Nações Unidas, desenvolvimento é, em primeiro lugar, sinônimo de crescimento no sentido acima indicado: primordialmente quantitativo essencialmente econômico e fundamentalmente mensurável, constitui simultaneamente a causa e a conseqüência, a fonte e o símbolo que marcam a evolução social. Um país cujo nível de vida não se eleva, ou cuja renda *per capita* anual não aumenta, é um país que não se desenvolve; ele não satisfaz o primeiro critério do desenvolvimento.
> Em segundo lugar, a doutrina das Nações Unidas em matéria de desenvolvimento repousa na noção de mudança: passagem do nomadismo pastoril à agricultura, passagem de uma economia de subsistência a uma economia monetária, passagem da monocultura a uma produção agro-industrial diversificada. Para isso, é preciso adotar – adaptar – os procedimentos da ciência e da tecnologia modernas; é preciso investigar, ter o gosto da inovação e das experiências, ter o espírito cada vez mais livre, mais criador; é preciso reexaminar, para afastá-los ou modificá-los, os costumes tradicionais e as hipóteses consagradas; é preciso que todas essas causas e conseqüências da mudança insiram-se firmemente no quadro dos valores universais, sob a forma particular a cada nação, - a mudança – não é absolutamente mensurável, nem quantitativo: é o fruto das aspirações e das características qualitativas, morais e espirituais do homem, a manifestação de seu esforço para estabelecer uma sociedade onde possa viver e criar em paz.
> (...) o desenvolvimento é o crescimento e a mudança simultâneos, e não o crescimento primeiro e a mudança depois, segundo uma progressão cronológica. Com efeito, o crescimento se faz por mutação e mudança, do mesmo modo como a mudança resulta do crescimento. Em ultima instância, o desenvolvimento é uma forma de humanismo, pois seu objetivo é servir ao homem. O desenvolvimento é um fato tanto moral e espiritual, quanto material e prático. É uma expressão da integralidade do homem, respondendo às suas necessidades materiais – alimentação, vestuário, habitação – ao mesmo tempo que às suas exigências morais – paz compaixão e caridade. (1973, p. 25/6, grifos nossos)

Apesar de extensa a citação acima, que por sinal se aproxima de outras definições para o conceito de desenvolvimento, é muito interessante para captarmos o seu caráter ideológico, uma vez que aparecem sempre atrelados nestas conceituações, o crescimento econômico e o aumento do bem-estar social.

Seguindo a análise feita por LEHER (1998), procuraremos, enfocar a disseminação das idéias que objetivam proclamar o desenvolvimento como meta a ser alcançada, tão logo se cumpram as determinações feitas por países que já tenham

[7] Malcolm S. Adiseshiah foi diretor geral adjunto da UNESCO, durante a primeira década do Desenvolvimento.

alcançado um patamar alto de desenvolvimento econômico, o que os colocaria em condições de ditar as regras do jogo rumo a formas mais efetivas de crescimento.

De acordo com LEHER:

> O desenvolvimento é antes uma ideologia (Limoeiro Cardoso, 1978; 1997) produzida num contexto determinado: o pós Segunda Guerra, enquanto afirmação da hegemonia econômica e política dos EUA, e do deslocamento da guerra fria para os países do chamado Terceiro Mundo. A ideologia do desenvolvimento tem como determinante a pujança econômica dos EUA, sobretudo como ideologia política, expressando relações sociais que ultrapassam as fronteiras nacionais. Esta ideologia condensa relações de domínio da potência hegemônica sobre frações aliadas nos países industrializados avançados e principalmente, sobre os agora denominados "países em desenvolvimento". (1998, p.50)

A noção ideológica do desenvolvimento foi produzida com a intenção histórica de manejar as tensões sociais derivadas de situações de pobreza extrema, que de acordo com os teóricos do Departamento de Estado norte-americano recebia a insígnia de "mãe do comunismo", afirmando ainda que a ausência de algum desenvolvimento gera instabilidade. É neste sentido que se começa a falar em subdesenvolvimento, de onde se percebe a importância da manipulação de idéias que eram alardeadas visando a superação do mesmo, enquanto ideologia produzida para impedir a expansão do comunismo no pós-Segunda Guerra.

O documento *Discurso sobre o estado da União* do presidente Truman dos Estados Unidos da América, datado de 1949, não só pode ser encarado como o documento que pioneiramente inaugura a noção de desenvolvimento nos discursos econômicos, bem como, no seu conhecido Ponto IV se percebe a inauguração de uma nova era: o desenvolvimentismo, termo utilizado para problematizar a pobreza e a exploração das nações capitalistas dependentes. Neste documento se pode perceber a noção de desenvolvimento como sendo o cumprimento de um conjunto de técnicas extremamente desvinculadas da política. Pode-se captar o traço marcadamente ideológico do documento de Truman, que objetiva propagar como universais o modo de vida e o sistema político e econômico norte-americano.

O considerável crescimento da economia norte-americana no pós-Segunda Guerra coloca os EUA em condições de proclamarem que sob sua liderança as demais nações poderiam alcançar um alto padrão de crescimento e consumo. Dentre os passos desta receita para o crescimento, destacam-se as idéias de ROSTOW, constantes no livro *As etapas do Desenvolvimento Econômico*: *um manifesto não comunista*, datado

de 1958[8]. Entre tais idéias encontram-se as fases do crescimento econômico que citamos anteriormente.

Um dos principais objetivos de ROSTOW neste trabalho é mostrar aos países recentemente descolonizados durante o avassalador processo de descolonização dos continentes Asiático e Africano entre 1945 e 1960, que eles poderiam estimular o crescimento econômico que os levaria ao desenvolvimento, e que o comunismo não poderia oferecer meios para realizar tal objetivo. O que de fato existia subjacente a este raciocínio é que o transplante da ideologia do desenvolvimento pode vir acompanhado de uma invasão militar, enquanto intromissão externa de uma sociedade mais avançada, no caso é claro, os EUA.

Com o objetivo de disseminar a ideologia do desenvolvimento, é que durante o governo de Kennedy, se deu uma reaproximação com o sistema das Nações Unidas para a consecução dos objetivos estratégicos de seu governo, durante o qual foi montado um extraordinário aparato no Departamento de Estado dos EUA, visando sua difusão e implementação. De fato, o que havia subjacente a estas intenções, já pode ser identificado mesmo que de forma incipiente como um traço do processo de globalização.

> Nestes termos, a Cooperação internacional em relação aos países "em desenvolvimento" vai sempre articular os níveis econômico político e cultural. A cooperação cultural justifica-se no discurso continuadamente reiterado pela necessidade de incorporação da técnica/tecnologia e do conhecimento não produzido domesticamente, e que seria fundamental para o crescimento econômico destes paises.
> São essas necessidades históricas postas aos países periféricos e particularmente ao Brasil, desde o imediato pós-guerra, associadas ao "Ponto IV" de Truman/1949, e ao acirramento da "guerra fria" na área de influencia dos Estados Unidos, com a Revolução Cubana, (1959), que vão fazer emergir um novo pacto dos "países livres" no continente americano. Este pacto, consagrado com a denominação "Aliança para o Progresso" se oficializara na Carta de Punta Del Este. Emanou desta Carta prescrições e "sugestões" aos países "menos desenvolvidos", as condições institucionais, econômicas, financeiras, políticas e culturais que vincularam as ajudas externas para a conformação de um determinado padrão de desenvolvimento, e com a educação brasileira no quadro das cooperações técnicas, e/ou das assistências sociais. (NOGUEIRA, 1999, p. 74)

Podemos afirmar que tiveram papel central nesta estratégia os acordos bilaterais, e depois os multilaterais, principalmente através da Agencia Norte-Americana para o

[8] Esta data refere-se à primeira edição deste livro.

Desenvolvimento Internacional – USAID.[9] Esta agencia bilateral teve importância crucial nas proposições contidas na *Aliança*, segundo NOGUEIRA:

> Portanto, essa Agência Bilateral constituiu-se em todas as condições jurídico-políticas e econômicas para ordenar, regular, e materializar parte da retórica da "Aliança para o Progresso", tendo todas as condições de arbitrar às doações e os empréstimos em favor dos países periféricos e efetivando um novo pacto entre os "países livres". Dessa forma a USAID conquistou a primazia nos anos 50 e 60, frente a outros Organismos Internacionais Bilaterais e Multilaterais, ao se impor como o instrumento de interlocução mais importante entre os paises doadores e os países usuários.(1999, p. 48)

A parceria internacional na *Aliança para o Progresso* pode ser constatada no item 1.3 de seus instrumentos onde esclarece que: "A Aliança para o progresso tem características de esforço multilateral de organizações várias de âmbito nacional e internacional". (BRASIL, COCAP, 1965, p. 03)

No contexto da Guerra Fria a Aliança teve importância estratégica na formulação ideológica para a América Latina. Segundo LEHER:

> Em março de 1961, Kennedy convocou os embaixadores dos países latino-americanos para anunciar que estava preparando um programa de ajuda para a América Latina. Este programa foi formalmente inaugurado no Uruguai, em agosto do mesmo ano, com a "Carta de Punta Del Este". Foi estabelecido então um tratado entre os EUA e dezenove países latino-americanos, excluindo Cuba. Previsto inicialmente para um período de dez anos, foi estendido indefinidamente em 1965, mas suas operações cessaram em 1974, quando o suporte financeiro foi interrompido. (1998, p. 56/7.)

A política contida na *Aliança para o Progresso*, segundo análise de ROSTOW, vinha ao encontro de dirigentes e economistas latino-americanos, que requeriam uma ação mais incisiva dos EUA na promoção do desenvolvimento da América Latina. Ainda segundo ROSTOW, a economia da região encontrava-se abalada devido a uma acentuada deterioração nos termos de suas trocas comerciais e ao crescente êxodo rural, onde 40 milhões de pessoas teriam migrado para as cidades na década de 1960. Sendo assim, a gravidade dos problemas aliada aos anseios locais, recomendava ações emergenciais da Aliança.

Porém, a preocupação acentuada do programa estava centrada na estabilidade e na segurança da região, o que subordinava de forma decisiva a modernização

[9] De acordo com NOGUEIRA (1999, p. 48) : "A USAID, Agência do Estado Norte-Americano, subordinada à Administração de Cooperação Internacional, foi criada pelo Ato de Segurança Mútua de 1958, em substituição ao Fundo de Empréstimo para o Desenvolvimento. Sua estrutura e seu sistema eram regidos pela lei – ato "ACT for International Development" , de 1950, que legalizou a Mensagem de Truman.

socioeconômica regional aos objetivos estratégicos norte-americanos, que continham uma violenta intencionalidade anticomunista, que pode ser entendida através da análise de LEHER, quando este afirma:

> A implementação da Aliança foi acompanhada de uma longa série de golpes militares e da instituição de ditaduras sangrentas em diversos países latino-americanos. O objetivo norteador, explicitado nos documentos, era combater a possibilidade de uma "segunda Cuba" no continente. Segundo Kennedy, a promoção da democracia e da reforma constituiria resposta definitiva à Castro e aos comunistas. Sem um programa abrangente e agressivo, argumentavam os círculos próximos ao presidente, a Cordilheira dos Andes tornar-se-ia a Sierra Maestra da América do Sul. (1998, p.57).

Apesar de percebermos nas proposições da doutrina defendida, a promoção da democracia, a *Aliança para o Progresso* contribuiu para o aumento de golpes militares na América Latina, em detrimento de governos constitucionalmente eleitos:

> É fato assinalado em grande parte da bibliografia das ciências políticas e da sociologia a posição diplomática de anuência e de reconhecimento dos Estados Unidos da América em relação à Junta Militar que tomou o poder, através de um golpe em 31/03/1964, no Brasil, mesmo que esse reconhecimento aparentasse ser um "paradoxo", quanto confrontado com as deliberações e definições da Carta da Aliança para o Progresso, advogava que o progresso e a democracia política já poderiam avançar juntas. Ao que tudo indica, o seu conteúdo semântico se esvaziava, quando estava em risco político a concretização das melhores condições para a reprodução e acumulação internacional do capital. (NOGUEIRA, 1999, P. 89)

O que fica evidenciado nos termos da "Doutrina Mann"[10], que preconizavam crescimento econômico, indiferença quanto as reformas sociais, preferências por instituições democráticas meramente representativas, oposição ferrenha ao comunismo e proteção aos interesses norte-americanos.

A *Aliança para o Progresso* foi:

> Construída sobre os alicerces da operação pan-americana, a Aliança para o Progresso teve como instrumento básico a Carta de Punta del Este, firmada em 17 de agosto de 1961. foi-lhe atribuída a união de todas as energias dos povos e governos das Republicas americanas, a fim de desenvolver magno esforço cooperativo capaz de acelerar o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos participantes, com o objetivo de alcançarem o máximo grau de bem-estar com iguais oportunidades para todos, em sociedades democráticas adaptadas aos seus próprios desejos e necessidades. (BRASIL, COCAP, 1965, p. 01, grifos nossos)

[10] Este nome está relacionado a Thomas Mann, então coordenador da *Aliança para o Progresso*.

Apesar do caráter emergencial contido nas propostas da *Aliança*, sem preocupações de médio e longo prazo, podemos dizer que a educação escolar de uma maneira geral não foi encarada como uma prioridade, apesar disso, entre os requisitos para o recebimento dos recursos, esta exigia, "a realização das reformas sociais indispensáveis, principalmente das reformas agrária, tributária e educacional." (idem, p. 03). Ainda podemos perceber a preocupação expressa com elementos educacionais relacionados conjuntamente aos elementos de desenvolvimento econômico. Com efeito, seus objetivos eram:

> 1.1.1 Aumento "per capita" do índice de crescimento econômico, em base substancial e contínua, num ritmo que permita alcançar desenvolvimento cumulativo, reduzindo discrepâncias de padrões de vida em relação aos países mais desenvolvidos. A taxa de crescimento estabelecida foi de 2,5% anuais per capita;
> 1.1.2 Distribuição eqüitativa da renda nacional para elevação das rendas e padrões de vida das classes mais pobres, aumentando o volume dos investimentos no produto nacional;
> 1.1.3 Estabilização de preços dos produtos básicos enquanto se processa a restruturação das economias nacionais com menor dependência do comercio internacional;
> 1.1.4 Intensificação da industrialização, com atenção especial ao restabelecimento e à expansão das industrias produtoras de bens de capital;
> 1.1.5 A produtividade e produção agrícola deverão ser aumentadas, e melhorados os serviços de armazenamento, transporte e distribuição;
> 1.1.6 Programas de Reforma Agrária deverão ser impulsionados, substituídos os regimes lati e minifundiários por sistemas sociais mais justos e complementado por crédito oportuno e adequado, assistência técnica, comercialização e distribuição;
> 1.1.7 Eliminação do analfabetismo e ampliação do ensino secundário, vocacional, técnico e superior, bem como pesquisa pura e aplicada;
> 1.1.8 Redução da mortalidade infantil e melhoria das condições de saúde pública; erradicação de doenças e elevações de padrões de nutrição, intensificação das pesquisas científicas;
> 1.1.9 Habitações dignas da condição humana serão asseguradas a famílias de baixo nível econômico;
> 1.1.10 O comportamento cíclico da economia será controlado, evitando-se a inflação e deflação, em benefício do crescimento econômico constante;
> 1.1.11 Integração econômica com objetivo de criação de mercado comum latino-americano;
> 1.1.12 Contrôle de flutuações de preços e acesso aos mercados internacionais. (1965, p.01/2, grifos nossos)

E ainda na *Carta de Punta Del Este*, foram estabelecidas como diretrizes prioritárias para a década de 61 a 71, a erradicação do analfabetismo de adultos e a garantia de um mínimo de seis anos de escola primária para todas as crianças em idade

escolar, onde também é reafirmada a importância da educação para o desenvolvimento, conforme o que consta no sétimo item de seus objetivos:

> 7. Eliminar o analfabetismo entre os adultos do Hemisfério e, até 1970, garantir um mínimo de seis anos de instrução primária a toda criança em idade escolar, na América Latina; modernizar e ampliar os meios para o ensino secundário, vocacional, técnico e superior; aumentar a capacidade para a pesquisa pura e aplicada, assim como prover o pessoal habilitado requerido pelas sociedades em rápido desenvolvimento.(WASHINGTON, SECRETÁRIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1961, p. 11, grifos nossos)

A fim de desvelar a relação existente entre o processo de desenvolvimento econômico do país no início dos anos 60, com a proposição legal para a educação expressa na forma da Lei de Diretrizes e Bases deste mesmo período é perceber em que contexto são firmadas as proposições que de forma decisiva incorporam a Lei.

Com o intuito de compreendermos melhor os aspectos que marcaram a legislação educacional do período, se faz mister remontarmos ao modo peculiar em que ocorreu a modernização do país, neste sentido, XAVIER aponta que:

> Esse processo particular de modernização da produção no Brasil, que marcou decisivamente os rumos da expansão da produção capitalista no país, refletiu e reforçou os limites da transformação da sociedade brasileira no avanço das relações capitalistas. Da mesma forma que dificultou e acabou por impedir a superação da posição particular ocupada pelo país no conjunto da economia capitalista mundial, criou sérios obstáculos à superação da ordem gerada pelas formas tradicionais da dominação capitalista no Brasil. A modernização econômica dependente implicou uma modernização cultural e institucional que, assim como a econômica, tendeu a se dar dentro dos limites necessários à incorporação da economia nacional ao conjunto da economia capitalista mundial a que se subordinava. (1990, p. 58)

Apesar das transformações econômico-sociais que começavam a eclodir, a função precípua do sistema educacional brasileiro permanecia centrada na formação das elites condutoras do país:

> Essa, sem dúvida, havia sido a ênfase geral das preocupações educacionais reveladas desde o início do movimento renovador, predominando crescentemente sobre as pretensões democratizantes. Estas sempre se consubstanciavam em enunciados amplos, como metas a longo prazo e ideal a ser arduamente conquistado. Já a educação de elite, responsável pela "solução de todos os problemas nacionais", exigia sempre imediata e inadiável renovação, sob o risco de comprometer o avanço político e o progresso econômico do país. Se a educação era concebida como panacéia para todos os males nacionais, o era na medida em que forjava elites cultas e esclarecidas para a condução

> dos destinos da nação. Uma nova elite, de cultura ampla, profunda e sólida, significava uma nova sociedade, desenvolvida e democrática[206].(XAVIER, 1990, p.139).

Juntamente, com a aceleração do desenvolvimento econômico que efetivamente se deu a partir dos anos 1940, e com o índice de desenvolvimento que deveria ser perseguido, também a partir de então, começam a fazer parte do cenário nacional novas forças sociais, pois ocorre o advento da burguesia industrial e o aumento do operariado urbano. Tal operariado também passa a vislumbrar na escola, possibilidades de melhor ascensão social, e é onde o ensino, enquanto privilégio das elites passa a ser contestado, principalmente pelas classes médias sedentas em ampliar seus espaços de ascensão social, que convergem com os trabalhadores na defesa da ampliação do acesso escolar. Esse processo caracteriza um considerável aumento da demanda social por escola, ao mesmo tempo em que as próprias elites mobilizam-se, em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente.

Todo este "anseio" de parte da sociedade, por melhores condições educacionais, assinalava o reflexo da mudança do padrão de participação do país no cenário econômico mundial. Com efeito, pois enquanto perdurava no país a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para carreiras liberais. As relações entre o modelo econômico e o modelo educativo, nessa fase, não requeriam mudanças significativas por parte do sistema educacional.

Porém, quando a sociedade brasileira, pela modificação da divisão internacional do trabalho, começa a modernizar-se através da industrialização, crescem os rumores e dissabores com relação a uma suposta defasagem do sistema educacional e a necessidade de sua ampliação.

> A industrialização, forma característica de desenvolvimento das forças produtivas sob o domínio do capital, constitui o estádio final de consolidação das relações capitalistas de produção. Assim concebido, o processo de industrialização não apenas acelera mas emerge como o núcleo do conjunto de mudanças sociais, políticas e culturais que caracterizam a constituição plena de uma ordem econômico-social capitalista historicamente dada. O seu significado não é o de um mero avanço técnico mas o de um

[206] A democracia, sempre entendida de forma abstrata à revelia das relações sociais concretas, figurava como uma palavra mágica, complemento natural do discurso progressista.

> avanço das próprias relações capitalistas que implica uma rearticulação global da ordem econômico-social de base não industrial. Se no início o capital subordina o trabalho nas condições técnicas dadas pelo desenvolvimento histórico anterior e se acomoda às condições sociais, políticas e culturais a elas articuladas, ao revolucionar as formas de produção e reforçar o seu domínio sobre o trabalho, gera novas condições e imprime novas articulações às condições dadas. Em outras palavras, a industrialização não se resume num progresso técnico, mas representa o avanço das relações capitalistas e conseqüentemente numa alteração da ordem por elas gerada. (XAVIER, 1990, p. 25/6)

Num contexto marcado não só por interesses estrangeiros, mas também pelos interesses das elites internas[11] que almejam o desenvolvimento do país, que após treze anos de discussão foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4.024/61, que devido ao otimismo exagerado por parte de alguns, foi tachada de "Carta de libertação nacional", tal otimismo se deve ao caráter liberal da maioria dos defensores do "projeto" original de 1948 combinado com o cenário fortemente marcado pelo populismo que imperava entre 1945 e 1964. O populismo[12] foi um fenômeno ideológico tipicamente sul americano, e nasce quando se dá a intensificação da industrialização, que por sua vez, reflete na emergência das classes trabalhadoras urbanas insatisfeitas com suas condições de trabalho e de vida. O governo populista, ao mesmo tempo em que fazia transparecer a idéia de que reconhecia a insatisfação do povo, tentando mostrar-se por vezes sensível às pressões, manipulava e dirigia as aspirações populares, com o desenvolvimento de uma política de massa[13]. Logo tratou-se de uma ideologia elaborada e imposta pelos grupos que controlavam o Estado e que procurava associar os interesses burgueses com os interesses de todo o povo brasileiro, como se fossem em todos os aspectos uma única coisa.

> O Estado e o estilo populistas eram uma derivação do regime autoritário criado por Vargas e seu grupo político. Era também, como observou o sociólogo Francisco Weffort, o prosseguimento, por parte de um setor das classes dominantes, da tentativa de "resolver" a "tarefa trágica de toda democracia burguesa": incorporar as massas populares, então em crescimento, ao processo político, mas sob a sua direção e controle. A tarefa era facilitada por, pelo menos, dois fatores. O primeiro era a desarticulação da classe trabalhadora, empreendida pelo próprio Getúlio durante o Estado Novo, ao

[11] De acordo com XAVIER: "Os debates em torno da elaboração e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se deram exatamente no período da redefinição dos rumos e da consolidação final da ordem capitalista lograda no país. Consubstanciaram, com clareza inquestionável, a insatisfação das classes dominantes, tanto dos grupos tradicionais como do novo empresariado, diante dos impasses gerados pelo padrão de acumulação, nacionalista e protecionista, intentado pelo governo autoritário." (1990, p. 169)

[12] De acordo com ARANHA (1989, p. 241) o fenômeno do populismo se desenvolve melhor com o novo impulso de industrialização que desde o período entre-guerras vinha provocando a substituição do modelo agrário exportador pelo modelo nacional desenvolvimentista.

[13] Apesar da existência deste otimismo exagerado, não faltaram, porém, outros tantos que consistentemente apresentassem críticas a Lei 4.024/61.

> impedir a existência de sindicatos livres e de um partido do proletariado. Outro fator era a atração exercida pelo getulismo sobre os trabalhadores, em conseqüência da política social paternalista, da imposição de uma estrutura sindical inspirada no fascismo e das idéias trabalhistas, criadas por políticos burgueses e pequeno-burgueses, que não contestavam o poder dos capitalistas.(ALENCAR, RAMALHO e RIBEIRO, 1985, p. 280)

Dando início ao processo de discussão acerca desta Lei, em 1.948 o então ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani, membro da UDN (União Democrática Nacional), apresentou-a na forma de anteprojeto, que foi encaminhado pelo então Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, do PSD, à Câmara Federal. Daí em diante giraram ao seu redor discussões de cunho político partidário, como a acusação do então deputado Gustavo Capanema sobre a intenção antigetulista e antipedagógica do projeto. Desde então começaram a pesar sobre o anteprojeto de lei, discussões de cunho político-ideológicas, desencadeadas quando o deputado Carlos Lacerda apresentou anteprojeto substitutivo[14] que representou uma mudança significativa de rumos na trajetória do projeto.

Desse modo se deu a explicitação do conflito entre liberalismo elitista e liberalismo democrático, marcado pelo crescimento dos embates entre os defensores do ensino público, grupo com características liberais, anarquistas, socialistas, comunistas e composto por intelectuais, líderes sindicais entre outros, e os defensores do ensino privado, que tinham em suas linhas de frente representantes da Igreja Católica e dos estabelecimentos particulares, bem como de outros grupos conservadores.

> Os mesmos pressupostos que inspiraram os pioneiros, e que não lograram exorcizá-los do elitismo e do academicismo recalcitrantes da intelectualidade nacional, fundamentaram as reformas “autoritárias” e agora justificavam o “afrontoso” projeto de privatização do sistema educacional brasileiro. E vozes divergentes se fizeram ouvir, através de uma mobilização intelectual sem precedentes na história dos debates educacionais no Brasil, aproximando adversários de ideais comuns. Pela primeira vez em nosso discurso educacional, e especialmente graças à participação de intelectuais de esquerda no movimento, a questão da democracia adquiriu contornos reais, para além da abstração liberal que tradicionalmente representara. (XAVIER, 1990, p.141)

O fato de os religiosos católicos assumirem o debate em favor do ensino privado justifica-se pelo argumento de que ao contrário da escola leiga que segundo eles apenas instruía, a educação religiosa chama para si o ato de educar. Acontece que a maioria das

[14] De acordo com SAVIANI (1988, p. 53), Seu conteúdo incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em janeiro de 1948. Conseqüentemente, os representantes dos interesses da escola particular tomavam a dianteira do processo.

escolas de nível secundário pertencia às congregações religiosas, e o ensino que aí era ministrado favorecia a classe privilegiada. Agindo em sentido contrário lado a lado com os "antigos pioneiros", se posicionaram estudantes, líderes sindicais e diversos intelectuais engajados na *Campanha em defesa da Escola Pública,* que culminou com o *Manifesto dos Educadores de 1.959 mais uma vez convocados.*

Neste Manifesto – de 1959 - são reafirmadas as posições demarcadas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932[15], com relação ao papel da educação, requerido pela sociedade em vias de modernização econômica, como podemos evidenciar já no início é feita uma referência quanto à relevância e atualidade do documento de 1932:

> Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que esse documento já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos. (In: MAGALDI e GONDRA, 2003, p.158)

Podemos identificar no documento de 1959 uma posição que vai de encontro às propostas defendidas principalmente pelos religiosos e por demais representantes do ensino privado, quando os pioneiros afirmam:

> Não ignoramos que a nação é uma "realidade moral", mas, se a educação não pode, por isso mesmo, desconhecer nenhum dos aspectos morais, espirituais e religiosos dessa realidade, rica de tradições e lembranças históricas, ela deve igualmente fazer apelo a todas as forças criadoras para pô-las a serviço dos interesses coletivos do povo e da cultura nacional. A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. (Idem, p.170)

Um dos traços marcantes deste manifesto é a defesa de uma educação liberal e democrática, que acreditava-se voltada de forma mais decisiva no que dizia respeito à preparação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico do país:

[15] A relação entre educação e desenvolvimento econômico é percebida no Manifesto de 1932 já na sua abertura quando afirma: "Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade". (In: MAGALDI e GONDRA, 2003, p. 125)

> Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. As idéias de educação pública – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. (Idem, p.169/170)

É importante que desvelemos o que de fato estaria subjacente a esta crítica feita pelos católicos no ataque a laicidade do ensino. Na verdade eles representavam as forças conservadoras que também defendiam o ensino elitista do qual eram representantes, se batendo desta forma, contra a democratização da educação, que naquele momento histórico, acenava às camadas populares, enquanto possibilidade de maior participação política com vistas a alterar a estrutura do poder, através do voto, onde se fez necessário a alfabetização das classes populares. A pressão por maior participação política e social levava as camadas médias da população e setores do empresariado a apoiar as reivindicações e ampliação da escolaridade e acesso à escola elementar à população.

Vale a pena considerar que este cenário de debates que se travou em relação ao projeto da Lei, não pode de forma simplista, ser analisado unicamente pela divisão entre defensores da Escola Pública e da Escola Particular, pois, o conjunto de idéias que permeou as experiências educacionais estava em sintonia com a época, pois a década de 1950 e o início dos anos 1960 recolocaram em pauta a intenção desenvolvimentista presente no *Manifesto dos Pioneiros* de 1932. Renovadores educacionais, liberais, socialistas, militantes das esquerdas cristãs etc. de certa forma pressentiam que a sociedade brasileira passava por uma transição que encaminhava o país para a modernização, e que a sociedade de base agrária, bem como seus procedimentos de ensino deveriam ser superados. Tratava-se então, no pensamento de boa parte desses grupos, de instaurar uma nova escola, que sob a insígnia de ser democrática e que, uma vez pertencente a uma fase de crescente industrialização, superasse a primazia do fazer intelectual sobre fazer manual. Os "métodos ativos[16]" da Pedagogia Nova foram tomados como instrumentos visando tal superação e inspiraram experiências tanto na rede particular quanto na rede pública de ensino

[16] Os "métodos ativos" são componentes das proposições pedagógicas elencadas pelo movimento da Escola Nova fundados nas premissas liberal-pragmáticas do crescente industrialismo norte-americano. O movimento tinha como seu maior intelectual John Dewey, dos EUA e teve diversos intelectuais brasileiros que militaram nessa perspectiva liberal para a educação, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, por exemplo.

Mas também os interesses que estavam em jogo relacionavam-se à caracterização da Lei e suas conseqüências aos setores públicos ou privados de educação. Como exemplo, podemos citar a participação do intelectual Florestan Fernandes, liderança principal na campanha em defesa da Escola pública; apesar de não serem suas as idéias hegemônicas, estas ficaram a cargo dos liberais que foram representados por grupos ligados ao jornal O Estado de São Paulo e a Universidade de São Paulo. Neste sentido, o próprio FERNANDES atesta;

> Limitamo-nos a defender idéias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fossemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! É uma situação que seria cômica, não fossem as conseqüências graves que dela poderão advir. A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer apologia de medidas que nada tem a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros por diferentes motivos (apud SAVIANI, 1987, p. 63)

No Manifesto, também se propalava a característica que deveria ser perseguida pelos currículos escolares a fim de formarem o homem requerido pelo momento histórico pelo qual passava a nação, denunciando a obsolescência do ensino desinteressado e excessivamente literário que teria marcado a educação até então.

> A inteligência racional e o espírito e métodos científicos, que não obtiveram os seus primeiros e grandes triunfos senão no século XIX, denunciam a sua difusão, por igual, nas sociedades capitalistas e socialistas, pela aplicação crescente de novas técnicas em todos os domínios, pelas crises e rupturas de organização econômica e social que provocaram, modificando profundamente os modos de vida e os estilos de pensamento. Além de intelectuais e estudiosos, cada vez mais competentes, espíritos criadores, nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e das artes, temos que preparar (observou com razão um de nós) a grande massa de jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas senão difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu, em conseqüência de nosso progresso em conhecimento, e para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e praticas, em que se expandiu o trabalho especializado. Mudaram, pois os alunos, - hoje todos e não apenas alguns -; mudaram os mestres, - hoje numerosos e nem todos chamados pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada.(In: MAGALDI e GONDRA, 2003, p.171/2)

Mais adiante prosseguem os Pioneiros:

> Para o homem da era tecnológica esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser para ele, cada vez mais, um campo de experiências e de renovação. A era tecnológica marca o fim do processo do ensino para a adaptação e do processo de

> ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele. Já não deve preocupar tanto o homem, (as palavras ainda são de Reissig) o tipo de ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a este o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois esta em caminho de mudar radicalmente toda a classe de condições de seu ambiente, favoráveis ou adversas[5] . Daí, a necessidade de uma preparação cientifica e tecnológica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escalas cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual.(Idem, p. 172)

Mais uma vez e não diferentemente do *Manifesto de 1932,* o *Manifesto de 1959* expressa anseios e interesses diante das necessidades e transformações que a sociedade exprimia naquele momento histórico. A associação entre educação e as exigências da "civilização atual" que se sustenta na visão de um "homem da era tecnológica" são componentes condutores para o progresso e o desenvolvimento. Verdadeira expressão não sua diversidade de posições culturais, mas hegemônicas em sua direção política e econômica de que as exigências da "civilização atual" moviam as necessidades científicas e tecnológicas convergiam com as ações realizadas pelo desenvolvimento econômico brasileiro.

O processo de desenvolvimento se aprofundou com a alteração do padrão de industrialização, fortemente internacionalizado, desde o governo JK[17]. Se a educação não correspondia diretamente com os novos padrões estabelecidos pela industrialização em curso, convergia e alimentava o discurso de sua necessidade de se adequar as características daquele desenvolvimento.

Portanto questões como o ensino religioso que se tornara facultativo, a criação do Conselho Federal de Educação, e dos Conselhos Estaduais de Educação, com forte representação das escolas particulares na obtenção de recursos para tais instituições, são a expressão do jogo de interesses presentes na sociedade brasileira em que as forças hegemônicas consolidam suas forças políticas em leis, a obtenção de recursos em benefício da esfera privada. Não é por acaso que era justificada pela ordem social vigente e também pela influência de camadas dominantes sobre os componentes do Legislativo. A esse respeito, vejamos o conteúdo do seu Artigo 95, nas alíneas a e c:

---

[5] Luis Reissig. "El ciclo agropecuario y el ciclo industrial en la educación, in La Educación, n.º 12, Octobre-Deciembre, 1958. Union Panamericana, Washington, D.C.

[17] "... A expansão do setor de bens de consumo duráveis, o de maior lucratividade e que deveria atender à crescente demanda interna, se faria pela internacionalização da economia, abrindo-a ao capital estrangeiro. A Instrução 113 (da Superintendência da Moeda e do Crédito – Sumoc), criada pelo Ministro da Fazenda do Governo Café Filho, Eugenio Gudin, era a chave dessa abertura: aproveitando-se da disponibilidade de capitais estrangeiros, ela franqueava a estes a importação sem cobertura cambial, de maquinas e equipamentos, com a condição apenas de se associarem ao capital nacional." (ALENCAR, CARPI e RIBEIRO, 1985, p. 289).

> "Art.95 – A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:
> a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;
> c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e particulares para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor". (BRASIL apud ROMANELLI, 1989, p. 182)

Com relação ao currículo, a Lei 4.024/61, do ponto de vista formal, acenava na direção da universalização do ensino, o que foi considerado enquanto um avanço para o projeto de democratização de oportunidades normativas, pois de um lado movia o discurso da ascensão social e das necessidades que a ordem econômica exigia e de outro materializava a pressão social por acesso à escolarização que a própria urbanização e industrialização realizaram. De acordo com NORONHA:

> A proposta de conteúdo comum obrigatório (universalização do ensino) para todo país, uma legislação que institucionalizasse os anseios de uma organização escolar fundada em diretrizes e bases para educação nacional, reflete avanços normativos que vinham sendo buscados desde os anos 20 e que vão ser introduzidos na lei nº 4.024/61 e, posteriormente, na lei nº 5.692/71. (In XAVIER et all, 1994, p.221, grifos nossos)

O que ocorreu na prática, foi que as escolas que se viram isoladas, acabaram compondo seus currículos com os recursos de que já dispunham, ou seja, o currículo anterior fora mantido, demonstrando efetivamente que este mesmo currículo e seu conteúdo não significavam e não continham elementos que colocassem impedimentos ao processo político em curso, mas respondiam política e ideologicamente de forma favorável ao seu funcionamento e às necessidades do desenvolvimento promovido..

Na análise de CURY, a Lei 4024/61:

> ... excetuadas as disciplinas obrigatórias impostas a todos os sistemas de ensino, como educação física e ensino religioso, deixava aos Estados ampla liberdade na construção de conteúdos curriculares. Isso quer dizer que determinadas disciplinas constavam nacionalmente dos currículos, mas seus conteúdos não tinham definições especificas por parte da União. A lei 4024/61 não fixa um currículo mínimo obrigatório para o ensino primário, mas o art. 25 assinala que o fim desse nível de ensino é o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social. (In BARRETO, 2000, p. 244) (grifos nossos).

CURY ainda afirma que: o que é novo na Lei 4024/61 é a permissão dada pelo artigo 104 de se constituírem escolas experimentais com currículos próprios, o que faz

jus ao artigo 12 da mesma, onde se reconhece a correlação “sistema de ensino” e “flexibilidade dos currículos”.(idem, p. 245).

Percebe-se que os fins propostos pela Lei 4.024/61 são os fins genéricos, adotados universalmente para a educação, aplicáveis a diferentes realidades sociais.

No fundo, a Lei não atendia as expectativas sociais que foram sendo construídas, quer por um grupo quer por outro, e todos os desencontros que marcaram sua trajetória, desde o anteprojeto inicial, até o projeto aprovado, acabaram sendo culpabilizados por uma suposta defasagem entre o sistema educacional e o sistema econômico, o que esclarece tal posição enquanto elemento ideológico, visando buscar na escola justificativas para as desigualdades sociais[18], nesse sentido a Lei aprovada chegou a ser considerada por alguns dos envolvidos como uma meia vitória, tratando-se de um texto que buscou conciliar na medida do possível as posições que se mostraram antagônicas, De acordo com TEIXEIRA:

> Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos.
> Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança.
> O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias de legislador (1969, p. 226/7)

A educação era apontada enquanto fator de desenvolvimento econômico, e como pré-requisito para a instalação de um regime democrático - dois pressupostos que se apresentavam e que se interligariam - uma vez que um dos caminhos defendidos pelas elites dominantes para o desenvolvimento era a democratização do ensino. Nesse contexto

> A educação ganha, assim, uma nova dimensão. Recupera-se o seu caráter político. Mas não é a origem do político. O discurso e a prática educacionais devem ser derivados do discurso econômico. Por isso, sua formulação não antecede a formulação do projeto de desenvolvimento, mas este estabelece as diretrizes para aquela. Assim, é na formação dos planos de desenvolvimento econômico e social que se constitui a proposta para a educação. (RODRIGUES, 1984, p.109)

[18] A respeito da tese da defasagem educacional enquanto elemento ideológico da desigualdade social, ver XAVIER (1990).

Ideologicamente o desenvolvimento econômico pressupunha uma suposta democratização das oportunidades sociais, é preciso considerar, contudo que toda perspectiva de desenvolvimento econômico no capitalismo tem em vista o seu favorecimento, por mais que figurem nas definições de desenvolvimento que o seu fim último é o bem estar do homem, como atesta ADISESHIAH:

> O que jamais se deve esquecer, sobretudo, é que analisamos não a integralidade do fenômeno, mas tão somente sua parte mensurável. O crescimento econômico no sentido restrito em que entendemos o termo, não é senão um elemento – por mais importante e decisivo que seja – do processo geral de desenvolvimento no qual todos os paises estão engajados. Esse processo geral supõe progressos de todas as ordens (tanto sociais quanto econômicos) e uma evolução das estruturas sociais, dos sistemas de valores e dos objetivos políticos. O desenvolvimento econômico, no sentido estrito do termo, não é mais do que um meio de chegar ao bem-estar da humanidade – objetivo último de toda coletividade – e, no caminho que conduz a esse bem-estar, o econômico pode encontrar-se tanto em conflito quanto em harmonia com outros setores. Considerado sob este ângulo, o desenvolvimento econômico – e seus diversos índices – inscreve-se num movimento muito mais amplo, aquele da batalha dos países e das nações pelo desenvolvimento; ele ajuda a responder aos imperativos desse esforço mais amplo e mais global e a atingir seus objetivos. (1973, p.23)

O caráter de frustração, com relação aos resultados na configuração da sociedade alguns anos depois da promulgação da Lei, já se podia sentir, não apenas com relação à "meia vitória" que esta teria representado, mas também, pelo fato de que ela demonstrou-se para muitos educadores enquanto uma oportunidade perdida:[19]

> Vimos que a Escola Nova não deu conta dos objetivos propostos e as esperanças se frustraram.
> Assim o sistema se valeu dos meios de comunicação de massa como uma força para atingir a maior parte da população, alegando superar o anacronismo da escola tradicional e as limitações da Escola Nova. Era conveniente ao grupo detentor do poder tornar o processo educativo objetivo e operacional, mecanizar o processo e diminuir as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a eficiência desta educação. O trabalho pedagógico se equipara ao fabril pela objetivação, pois o princípio passa a ser a racionalização dos meios; professor e aluno ocupam posição secundária. É importante observar que a pedagogia nova também deu grande importância aos meios, porém, enquanto na pedagogia nova os meios estão à disposição da relação professor-aluno, na pedagogia tecnicista é o processo que define a atuação do professor e do aluno.

[19] A decepção diante do resultado, entre outros motivos, fez com que vários grupos interessados politicamente na educação partissem para uma ação em termos da educação não-escolar. Com isso, no início dos anos 60, surge dentre outros, o **Movimento de Cultura Popular** (MCP), organizado pelas prefeituras de Recife e de Natal. A partir de 1961, surgem os **Centros Populares de Cultura** (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Surge também o **Movimento de Educação de Base** (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (...) Como sabemos, todas elas foram interrompidas em 31 de março de 1964, em conseqüência da deflagração de um golpe militar.(RIBEIRO, In XAVIER, 1994, p. 178/9)

> Isto implica dizer que a marginalidade não está mais ligada à ignorância (escola tradicional) nem à rejeição (escola nova), mas à ineficiência e improdutividade, as quais são uma ameaça à estabilidade do sistema; a educação contribuiria para a superação da marginalidade desde que tornasse as pessoas eficientes para o mercado de trabalho transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas. É nessa época, então, que temos procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação, livro didático programado, planejamento sistêmicos (derivados da informática), concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos... (PARANÁ, CETEPAR, 1975, p.18/9)

O caráter de frustração que se fez sentir devia-se ainda ao fato de que:

> A Lei de Diretrizes e Bases que acabava de ser votada refletia exatamente essa situação. Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos. (ROMANELLI, 1989, p.183)

Parece-nos que a idéia que ficou para muitos foi a de que já naquela ocasião, os tempos educacionais, não lograram alcançar os tempos econômicos, ficando a impressão de que não fora desta vez que a educação conseguiu desempenhar o papel que lhe era requerido, ou seja, continuaria desatualizada, carecendo de se "adaptar à realidade econômica" que clamava por sua funcionalidade.

Sendo assim, em meados da década de 60, os discursos em favor do ajustamento da educação à realidade econômica continuaram ecoando, nas reformas que foram sendo aludidas e que alguns estados implementaram nos seus sistemas educacionais. Neste sentido é interessante destacarmos um trecho do discurso pronunciado pelo professor Aureliano Chaves ao assumir a Pasta da Educação:

> _ A grandeza de uma nação é fruto da capacidade de trabalho de seus filhos que se aprimoram nos bancos escolares. Creio na necessidade de reformas em nossa sociedade, de tal maneira a torná-la mais ajustada às realidades do século em que vivemos, fazendo-a mais humana, mais justa, mais cristã.
> E porque creio que a base de todas as reformas é a reforma do homem, das mentalidades, e que esta se assenta na instrução, na educação, (...) cujo ponto alto é a Reforma do ensino Primário. (MINAS GERAIS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1965, p.10)

A adaptação da educação ao processo de transformações tecnológicas continua recebendo papel de relevo nos discursos:

> Vivemos uma época trepidante e áspera, que está a exigir de todos permanente adaptação ao processo de transformações tecnológicas que a caracterizam. Em nações subdesenvolvidas, principalmente como é o caso do Brasil, se impõe dar-se papel de relevo à educação no preparo e adestramento das novas gerações para os problemas que emergem de seu contexto histórico. Não basta que a escola instrua ou eduque apenas, mas é preciso que instrua dentro de determinado sistema de interesse e eduque para o cultivo dos valores que integram o patrimônio da civilização que se pretenda manter ou renovar. (Idem, p. 08)

Assim como, continua o discurso na tentativa de exacerbar a necessidade de enterrar o ensino "desinteressado", excessivamente literário, tido como de pouca utilidade para a nação, é a expressão da vinculação estreita da educação "em torno do interesse de preparar as novas gerações para o desafio da problemática da hora histórica que vivemos". (Idem, p. 09), logo, "nada de verbalismo inútil e infecundo, de aprendizagem sem referência direta ou vinculação com as questões básicas da vida" (Ibidem, p. 09). Ganha terreno a explicitação do conflito Academicismo versus Tecnologia, como podemos perceber no documento que visou a introdução da reforma do ensino no Estado do Paraná:

> Historicamente, sabemos que, no Brasil, houve predominância do ensino acadêmico sobre o ensino profissionalizante. O academicismo, o humanismo exagerado sempre foram a tônica do ensino brasileiro.
> Vivemos atualmente sob o signo da Ciência e da Tecnologia. Vemos que estas estão suplantando o ensino acadêmico.
> Há como você deve estar percebendo, uma grande valorização da tecnologia em prejuízo dos valores humanos. O homem moderno, menos esclarecido está, de certa forma, sendo dominado pelas máquinas mais sofisticadas.
> Os especialistas se aprofundam mais e mais no campo de suas respectivas especialidades. Todos trabalhando no sentido de transformar as atuais conclusões das ciências em ciência aplicada, isto é, em tecnologia.(PARANÁ, CETEPAR, 1975, p. 09/10)

Como forma de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, e a constante busca pelo desenvolvimento econômico do país, as diretrizes gerais da educação em vigor não foram alteradas significativamente. Por isso é que já no governo militar não se considerou necessário editar por completo uma nova lei, bastando apenas ajustar a organização do ensino como forma de dinamizar a própria ordem sócio-econômica nacional que se processava. Este ajuste foi feito, primeiro através da Lei 5.540/68, da

qual trataremos mais adiante, que reformou a estrutura do ensino superior, e, depois pela Lei 5.692/71 que reformulou o ensino primário e médio.

Ambas as reformas foram caracterizadas por seu traço profissionalizante, e devido a isso, taxadas como tecnicistas, substituindo o caráter liberalista o qual era tido como característica da Lei promulgada em 1961, porém isso não significava um rompimento com o liberalismo e o conservadorismo.

A respeito da Lei 5.692/71, pode-se afirmar que ela foi elaborada dentro do espírito do "desenvolvimento com segurança", integrando o ciclo de reformas com o intuito de ajustar a política educacional à "estabilidade" preconizada e que foi a tônica empreendida a partir do golpe de 1964 reforçando a educação como fator de promoção das oportunidades sociais que o desenvolvimento criava. Esse reforço colocava novamente a educação como passagem para atender e ascender socialmente aos ganhos promovidos pelo crescimento econômico. Cabe destacar que a reforma priorizou um ensino profissionalizante para as classes populares preferencialmente e com forte conotação ideológica vinculada ao projeto de desenvolvimento agora caracterizado como composto de um desenvolvimento associado, que na verdade expressa o aprofundamento da associação com o capital estrangeiro.

> A política desenvolvimentista articulou-se a uma significativa reorganização do estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender os interesses econômicos vigentes. Assim, não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva "economicista" em relação à educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967 – 1976), para o qual a educação deveria assegurar " a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico." O regime militar, dessa forma, procurou equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, subordinando-o como ressalta Kowarick, aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento. Não surpreende, também, que durante o regime militar, o planejamento da educação tivesse sido exercido por economista. O que parece ter feito escola nos anos de 1990! (SHIROMA, et all, 2002, p. 34)

Vale ainda ressaltar que a partir do golpe, acentua-se o processo de desnacionalização da economia cada vez mais vinculada aos interesses estrangeiros, principalmente norte-americanos. De acordo com SAES:

> ... os sucessivos governos militares implementarão, até pelo menos 1982, uma política de estímulo ao endividamento externo, que implica uma inserção crescente, e em condições mais vantajosas que aquelas vigentes no período pré-1964, do capital bancário internacional na economia brasileira. Já em 1967, a Resolução 63 autoriza os bancos do país a captarem moeda estrangeira, diretamente, no exterior; e a autorização

> persistente do repasse de recursos financeiros das matrizes estrangeiras às suas filiais brasileiras é um dos pilares da política econômica estatal no pós-64. O incentivo explicito ao endividamento externo faz inclusive parte do discurso oficial das equipes governamentais. Em 1970, durante palestra proferida na Escola Superior de Guerra, o senhor Paulo Lira (então diretor do Banco Central) afirmava: "A política de endividamento externo se integra ao conjunto de medidas governamentais para alcançar um desenvolvimento acelerado e sustentado que se considera objetivo nacional prioritário. (2001, p. 55)

Devido a este processo elevou-se o prejuízo das pequenas e médias empresas, e além da recessão, de arrochos salariais e de crescente inflação, todo e qualquer tipo de manifestações políticas são contidas, em conseqüência da doutrina da *Segurança Nacional*, a qual justificava toda espécie de repressão. Vale ressaltar que no processo de tramitação do projeto da Lei no Congresso Nacional, as manifestações realizadas pela sociedade civil, bem como os protestos da oposição, foram severamente silenciados pelo regime ditatorial. É preciso considerar, contudo que, o regime permitia uma suposta oposição, a "oposição consentida" que se prestava apenas à sua legitimação mantendo seu caráter autoritário.

De acordo com SAVIANI,

> Dir-se-ia que a partir de 1970 o regime autoritário não apenas agia na defensiva, desmantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva, procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no poder. Portanto, não apenas se desmobilizou a "sociedade civil", amordaçando-a e sujeitando-a inteiramente à "sociedade política", como se tentou mobilizar amplamente a sociedade brasileira a partir da própria "sociedade política". (1987, p. 132)

A reforma do ensino pretendida com a implantação da Lei 5.692/71, tinha o intuito de resgatar a abertura para o Desenvolvimento.

> A Reforma do Ensino, determinada pela Lei 5692/71, representa, antes de tudo, uma abertura, uma tentativa de transformar um sistema emperrado de ensino, num organismo integrado e flexível, capaz de habilitar os indivíduos a viverem numa nação em processo de desenvolvimento, participando amplamente deste processo.
> Identificada com as características atuais do país, a Lei 5692 não prescreve uma brusca mudança na rede escolar. Visa antes modernizá-la adequando-a às necessidades sociais e técnicas das diversas regiões brasileiras, respeitando também princípios psico-pedagógicos de acordo com as mais recentes teorias do comportamento humano.
> Se considerarmos a educação como um dos elementos básicos do desenvolvimento de um país e principal fator de elevação humana, o antigo Sistema de Ensino brasileiro não resistiria a uma análise mais profunda.(PARANÁ, CETEPAR,1975, p. 09)

Em termos gerais, a Lei acabou expressando as estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista e profissionalizante para a Educação. Este projeto de ensino profissionalizante foi proposto pela política educacional da ditadura para justificar sua política de desenvolvimento, criando uma acentuada propaganda de otimismo ascensional das camadas médias e populares através da escolarização e profissionalização.

Logo, a educação continua sendo pensada, para que estivesse em consonância com o momento econômico pelo qual passava a nação. Dentre as mudanças significativas na organização escolar introduzidas pela Lei 5.692/71, podemos ressaltar a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, o que despontava como fator de esperança, já que propunha e possibilitava um grau maior de elasticidade, característica inexistente nos cursos do ginásio e primário.

A intenção de tal junção era propalada como sendo a eliminação dos pontos de estrangulamento na passagem do primário para o ginásio, estrangulamento este que era representado pelos antigos exames de admissão, responsáveis diretos pela seletividade de parte da população que concluía o curso primário e que ao mesmo tempo atendia à pressão das camadas médias e populares.

As mudanças ocorridas se fundamentaram em dois princípios muito importantes que são os princípios da continuidade e da terminalidade, que despontavam como a mudança mais profunda pretendida pela Lei para o sistema educacional. Onde a continuidade seria garantida pelo conteúdo que partia de uma base de educação geral ampla nas séries iniciais do 1º grau, culminando com uma formação especial e habilitação profissional no 2º grau, e a terminalidade seria garantida pelo fato de cada nível facultar uma formação que se acreditava capacitar o educando para o ingresso no mercado de trabalho, se isso lhe fosse necessário, já que este havia recebido uma formação que se não o habilitara completamente, ao menos lhe dava uma inicialização ao trabalho, o que consistia em terminalidade real.

Com o intento combater a idéia discriminatória de ensino secundário acadêmico ou propedêutico para uns poucos filhos das classes dominantes e ensino profissional para os filhos das outras classes, é que se propôs o ensino profissionalizante em nível de 2º grau, o que efetivamente determinou que o ensino dos filhos de outras classes que não compunham a elite, tivesse terminalidade real, podendo ingressar no mercado de trabalho, concluindo qualquer uma das séries do 2º grau. Esta proposição de ensino de 2º grau sustentava o discurso, - ao mesmo tempo em que era sustentada por ele – da

ascensão social e profissional, via reprodução da ideologia do desenvolvimento metaforicamente representada pelo "crescimento do bolo".

No que dizia respeito ao conteúdo, a organização do currículo ficou prevista do seguinte modo: "Art. 4º - Os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e de uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos".(BRASIL, 1971 apud ROMANELLI, 1989, p. 239)

O currículo proposto pela Lei passa a ser composto por uma parte de educação geral e outra de formação especial. Onde a educação geral garantiria a continuidade e a educação especial a terminalidade[20]. Da parte da educação geral foi fixado um núcleo comum para todos os níveis e para todo território nacional, já para a parte diversificada relativa a educação especial coube ao Conselho Federal de Educação estabelecer um mínimo que deveria ser obtido em cada habilitação.

De modo geral, a estrutura do currículo ficaria desta forma:

> "Educação Geral – será exclusiva nas séries iniciais e terá como base os conhecimentos indispensáveis à formação humana de nosso tempo.
> Formação especial – concretizar-se-á no ensino de 1º grau através de sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho. É responsável pelo aspecto de terminalidade." (PARANÁ, CETEPAR, 1975, p. 60)

De acordo com esta Lei a organização didática de cada estabelecimento fica sob a responsabilidade do respectivo Conselho de Educação, desde que se respeite as matérias do núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. Dessas matérias deveriam constar: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde, Língua Nacional e Ensino Religioso.

A esse respeito é preciso destacar que a Resolução número 8 de 1º de dezembro de 1971 do Conselho Federal de Educação fixava o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º Graus, definindo seus objetivos e amplitude, dispensa atenção à perspectiva de desenvolvimento por parte da nação.

Os objetivos são fixados por esta resolução da seguinte maneira:

[20] Constavam da parte de educação especial, as seguintes matérias: Técnicas Agrícolas, Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e Educação para o lar.

> "Art 3º, ... o seu ensino visará:
> a) em Comunicação e expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa, como expressão da Cultura Brasileira;
> b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento[21];
> c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações". (BRASIL In REIS, s/d, p. 133)

É possível evidenciar ao longo dos objetivos transcritos, o caráter utilitarista dos conteúdos, bem como o desenvolvimento de um comportamento que preze pela ordem e pelo respeito, necessidades postas pelo contexto político, social e econômico em que foi produzida esta reforma da educação denotando o quanto a legislação e a política educacional responderam as necessidades impostas pelo projeto de desenvolvimento em curso.

A Lei é taxada de utilitarista, e isto talvez se deveu ao fato de que propunha a generalização do ensino profissionalizante, do qual já tratamos anteriormente. Esta generalização era vista como possibilidade de administrar as desigualdades sociais via educação para o trabalho, formalmente propiciando uma suposta igualdade de oportunidades trazendo embutida a legitimidade necessária para continuar administrando o projeto de desenvolvimento, fazendo transparecer a educação enquanto forma de preparar o homem para o mercado de trabalho e com isso ratificar sua inserção naquele projeto maior da nação.

Pode-se afirmar que o cunho profissionalizante contido nos dispositivos da Lei, apesar de toda iniciativa legal, fracassou. Uma das alegações para este fracasso foi a culpabilização do Estado que não teria investido de forma suficiente na expansão e no equipamento escolar. De acordo com GERMANO: "Em 1980 a percentagem das verbas de educação destinadas ao 2º grau era de apenas 8,4%, enquanto a média da América Latina girava em torno de 25,6%."(1994, p.185). E ainda de acordo com NORONHA

> Outra questão básica que conduziu ao fracasso da profissionalização foi a falta de recursos que levou as escolas a terem um equipamento precário e, muitas vezes obsoleto. Os **GOTs** (Ginásios Orientados para o Trabalho), que serviram de modelo para a profissionalização, ensinavam as técnicas industriais ainda de forma artesanal, representando, portanto, uma proposta ultrapassada para o próprio modelo de desenvolvimento capitalista. (In XAVIER et all, 1994, p.252)

[21] Grifos nossos.

Aliado ao fato das escolas profissionalizantes apresentarem alto custo e estarem desatualizadas quanto aos equipamentos, como forma de responsabilização pelo insucesso da profissionalização, recorria-se ao fato de que tais escolas não atendiam às expectativas de qualificação requeridas pela indústria moderna. Além do que muitas destas indústrias utilizavam formas próprias de formação de mão-de-obra, ou então as tecnologias já vinham prontas do exterior. Desse modo o fracasso real ocorre na perspectiva da superação das condições educacionais, porém sob o aspecto político, econômico e ideológico cumpriu vigorosamente sua função.

E ainda, outro fator apontado era de que no âmbito mundial a exigência requerida ia na direção de um trabalhador qualificado que tivesse um perfil voltado para o domínio da matemática, da capacidade de apreensão e de alto nível de generalização que se tratavam de exigências abstratas, ao contrário da linha adotada pela profissionalização brasileira que era voltada para uma perspectiva utilitarista e tecnicista. Também, não foi estancada a demanda para a universidade, contrariando as expectativas governamentais, já que as diferentes classes ofereceram resistência à profissionalização compulsória, principalmente a classe média ansiosa na busca de ascensão social.

Ainda sobre o fracasso da proposta de profissionalização contida na Lei:

> A profissionalização descuidada e indiscriminada, aliada à expansão das vagas particulares do ensino superior, visava mais controlar a procura por esse nível de ensino do que propriamente a qualificação do nível médio. Diminuiu-se a carga horária das disciplinas de formação básica – afastou-se o ensino de Filosofia, Sociologia e Psicologia desse grau de ensino -, introduziu-se um grande número de disciplinas supostamente profissionalizantes, mas que longe estavam de qualificar alunos para a obtenção de um emprego. Não era difícil perceber o despreparo dos cursos para atender as reais demandas do mercado. (SHIROMA, et all, 2002, p. 40)

Logo permaneceu mais uma vez a idéia de que a educação, continuava aquém das incumbências que a modernização lhe impunha, e novamente se renovava o discurso afim de que a educação se modernizasse no intuito de responder positivamente a tais incumbências.

Se a educação escolar de nível primário e médio não foi alvo de alta prioridade, o mesmo não se pode dizer a respeito do papel da *Aliança para o Progresso* para o então ensino universitário:

> O Plano Decenal da Aliança para o Progresso e o Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) – secretaria da Organização dos Estados Americanos (OEA) para assuntos culturais, científicos e de informação – indicavam com desconcertante franqueza que educador e educando haviam se transformado em capital humano. Capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucros individual e social. (SHIROMA, et all, 2002, p. 36)

Dentre as intencionalidades da *Aliança* podemos destacar a bandeira do anticomunismo, havia grande preocupação com a influência marxista que se fazia sentir nas universidades latino-americanas. Figuravam dentre as preocupações a erradicação da ligação entre as universidades e as massas populares, afastamento dos estudantes da vida política e acabando com a autonomia universitária, promovendo profunda e centralizadora intervenção nas universidades públicas.

A reforma expressada pela Lei 5.540/68 foi a reforma central e a mais importante do regime militar e teve neste sentido, um caráter de cunho repressivo, despolitizante e desmobilizador, pois, tratou-se de uma proposta de racionalização empresarial manifestando-se diretamente na departamentalização, na instituição do ciclo básico, na unificação do vestibular, na matrícula por disciplina, sistema de créditos, institucionalização da pós-graduação e na criação de cursos de curta duração – licenciaturas curtas - o que ia contra os anseios da proposição dos estudantes em relação a autonomia universitária. Esse fator levava os estudantes à não comporem uma turma que estaria unida até o final de um curso, da mesma forma com a departamentalização, e a matrícula por disciplina, professores e alunos se viam isolados em seus departamentos dificultando assim a coesão política e favorecendo a política de intervenção universitária.

Esta tentativa de despolitização da universidade pode ser evidenciada em trecho do documento *A Educação que nos Convém*[22], que teve papel definitivo na reforma universitária empreendida no Brasil. No Tema V deste documento, intitulado Estrutura da Universidade, a professora Suzana Gonçalvez afirma:

> Enquanto casa da inteligência, deve recusar, como salientou Echevarria, tanto a posição enclausurada, quanto à atitude militante. Mas deve reivindicar, intransigentemente, a posição participante.
> Neste sentido, o conceito de autonomia, que se vincula à sua essência, reveste-se de uma ressalva de decoro, ou seja, da recusa inarredável a qualquer gestão subreptícia ou declarada de grupos sociais, ideológicos, ou partidários, para utilizá-la como

[22] De acordo com Shiroma et all, é: "Importante registrar a parceria do IPES e a PUC/RJ promovendo fóruns de debates que resultaram em uma publicação, *A educação que nos convém* (1969), formulando a síntese das aspirações de empresários e intelectuais aliados do regime sobre a educação." (2002, p. 33)

> instrumento de seus próprios fins. Pois o poder de uma Universidade é, antes de tudo, um poder moral. E as características que justificam suas prerrogativas só podem ser preservadas pelo respeito e fortalecimento dêsse poder. (BRASIL, IPES, 1969, p.83)

Merecem destaque na forma de atuação da *Aliança* os intercâmbios com as universidades norte-americanas, entre as quais podemos citar Georgetown, Califórnia, Columbia e Stanford e também os convênios firmados com entidades "beneficentes" como a Fundação Ford, Rockefeller e Kelog, entre outras[23].

Neste escopo, a preocupação com a universidade, além do objetivo de restringir seu alcance político, reflete-se na alegação de que esta deva se posicionar e preparar o terreno rumo ao desenvolvimento econômico, principalmente no que diz respeito ao caminho que devia ser percorrido via ciência rumo a industrialização, que era tida como mola mestra desse processo.

> O desenvolvimento é, em grande parte, o produto da transformação da vida social pela presença de um nível suficiente de capacidade científica e tecnológica. A grande revolução contemporânea é a revolução pela ciência. Assim sendo, as sociedades pré-científicas são destituídas de vigor e da capacidade de orientar o seu processo de desenvolvimento. (GONÇALVES In BRASIL, IPES, 1969, p. 83)

Neste mesmo documento, no Tema VII intitulado *Universidade, Tecnologia, Empresa*, o ministro Lucas Lopes afirma que:

> Em relação aos povos subdesenvolvidos, o problema não é tampouco do monopólio de saber científico, é essencialmente, de aceleração do processo de acumulação e emprego das conquistas da ciência, da tecnologia, do "scientific management".
> Esses povos já conhecem os rumos do esforço que devem exercer para emergir do nível de indigência, já aprenderam que cultura científica, domínio de tecnologia e de administração científica são essenciais à aceleração do seu desenvolvimento. Sabem também que a velocidade de acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos é ainda maior nos povos que seguem na vanguarda. Mas sabem, por outro lado, que, se forem dirigidos com inteligência, poderão queimar etapas no processo de acumulação e domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos, reduzindo o tão discutido *gap* de ciência e técnica.
> (...) em matéria de incorporação de cultura e tecnologia não há lugar para jacobinismo, que nos conduzirá a uma sociedade fechada, estéril e estagnada. Não reduziremos o *gap científico e tecnológico* que nos separa dos povos desenvolvidos se não nos apropriarmos das lições da metodologia e das conquistas por eles realizadas.
> E essa seria basicamente uma tarefa da universidade. (BRASIL, IPES, 1969, p.120)

Seguindo os pressupostos explicitados por René Maheu[24] em conferência na Argélia, em 1964, percebe-se a proposição de uma afinidade entre a ordem universitária

[23] A esse respeito, consultar LEHER (1998).
[24] René Maheu, era diretor da UNESCO em 1964.

e a ordem social. Segundo ele "... as universidades tendem a criar as sociedades modernas à sua própria imagem. Cada país deve inventar as suas próprias soluções e não há tarefa mais urgente do que a de repensar métodos e problemas, em função da especificidade de cada circunstância". (In BRASIL, IPES, 1969, p. 87)

Mais adiante, ainda no documento *A Educação que nos convém,* percebemos a incumbência da universidade frente ao ideal de crescimento:

> Possuir uma verdadeira universidade é a verdadeira condição de libertação de um povo.
> A distinção fundamental entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, antes de se vincular a qualquer tecnicismo meramente econômico, supõe a presença ou ausência de elementos humanos capazes de formar idéias precisas e de exercer, com energia, a sua vontade. Estes elementos se formam nas universidades.
> A problemática dos países latino-americanos só poderá ser resolvida quando, a partir das universidades, os temas candentes que estão na consciência de nossos povos possam encontrar as suas justas e originais soluções. A mudança de mentalidade deve ser, portanto o principal objetivo da universidade latino-americana. (Idem, p. 87)

Os argumentos contidos no documento *A Educação que nos convém* apresentam inúmeras justificativas à reforma universitária buscando sempre sustentar a necessidade de uma educação e ciência que promovessem o desenvolvimento almejado pelos governos militares. Desse modo, primeiro critica severamente a militância política revolucionária, depois defende a ciência enquanto alavanca do desenvolvimento e da modernização.

Ao pregar a neutralidade da ciência e a negação da militância política promove e explicita a política e a ciência que defende e considera enquanto verdadeira. As premissas liberais são norteadoras desta perspectiva e nelas se fundamentam:. "... Pois o poder da Universidade é, antes de tudo um poder moral..." (GONÇALVES In : BRASIL, IPES, 1969, p.83); ou ainda, como expressava o ministro Lucas Lopes neste mesmo documento: "Em matéria de incorporação de cultura e tecnologia não há lugar para jacobinismo, que nos conduzirá a uma sociedade fechada, estéril e estagnada..."(In IPES, 1969, p. 120), e portanto sintetiza o documento: "... A mudança de mentalidade deve ser, portanto o principal objetivo da universidade latino-americana." (Idem, p. 87).

Essas proposições confirmam as premissas liberais norteadoras das justificativas para a reforma educacional e correspondem aos pressupostos políticos que dão corpo à sustentação ideológica do regime político e fundamentalmente ao desenvolvimento promovido às necessidades econômicas do capital nacional e internacional.

A condição moral, que nada mais é do que uma condição política, ao ser tomada como condição primeira apenas revela a necessidade de sustentação do padrão econômico mantido pela propriedade privada, condição fundamental da sociedade capitalista e, conseqüentemente, a revelação ideológica e moral de si mesma.

Numa sucessão real, primeiro a propriedade privada, a sociedade capitalista, depois a condição política, decorrência da primeira e, por último, a ciência, em sua neutralidade, a orientadora da política e a promotora da modernização social.

Sendo assim, motivo ou alvo de críticas, a universidade a fim de garantir o sucesso da nação frente a industrialização, devia ser reformada, e novamente um dos alvos dessa reforma diz respeito ao caráter do ensino, que era estritamente livresco, e desligado da realidade que emergia. Para tanto:

> O ensino ilustrativo e meramente erudito tem de ser superado, para que se possa relegar a formação literária e "bacharelesca", sociologicamente ociosa, que impede o pensamento reflexivo e o exercício da função universitária, centrada sôbre o método científico, como instrumento básico de preparação de quadros conscientes. O sistema educativo não se pode reduzir a transmitir uma tradição cultural, mas fazer recuar as fronteiras do desconhecido, para estar à altura de produzir competências reclamadas por uma sociedade essencialmente dinâmica.(Idem, p. 88)

Ainda no mesmo documento o ministro Lucas Lopes coloca as deficiências da universidade:

> A universidade se expandiu, mas, em seu cerne permanece a mesma estrutura anacrônica a entravar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação. Se, apesar disso, se fez pesquisa científica em certos setores, e se a universidade demonstrou alguma capacidade criadora em determinado ramo da tecnologia podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica. (In BRASIL, IPES, 1969, p. 120)

Com esta preocupação tendo em vista o preparo da nação para o processo de desenvolvimento, também se tornava imperativo a preservação e ampliação da pesquisa por parte da universidade. No decorrer do mesmo documento supracitado, encontramos a seguinte referência:

> Uma universidade ensina porque pesquisa. E é porque pesquisa que não se limita a simples transmissão da ciência. Mas a dinamização da ciência, com sentido projetivo e transformador. (...) Se pretendemos deixar a nossa condição de povo consumidor de cultura elaborada alhures, para ser povo produtor de cultura, transformemos as universidades em centros de alta pesquisa, nos diversos ramos do saber. (Idem, p. 89/90)

Além deste reflexo interno que requeria a industrialização como forma de crescimento econômico, não se pode perder de vista o movimento mundial muito mais amplo que se dava em torno dos interesses da Guerra Fria.

> Ninguém tem mais dúvidas sobre a importância que teve a competição interestatal bipolarizada da Guerra Fria para a sustentação dessa ordem mundial capitalista e liberal, mas que "tinha o propósito declarado de estimular o acesso à riqueza por meio de crédito dirigido à acumulação produtiva, como desiderato de manter o pleno emprego" nos países centrais e de acelerar as taxas de crescimento e o desenvolvimento dos países atrasados e periféricos.(BELUZZO apud FIORI, 2001, p.29)

Como foi dito anteriormente a preocupação acentuada presente na *Aliança* estava centrada na estabilidade e na segurança da região, tal preocupação desemboca para a associação entre desenvolvimento e segurança. Em trabalho datado de 1968, intitulado *Essência da Segurança*, Robert McNamara afirma que segurança é desenvolvimento e que sem desenvolvimento não há segurança.

É neste cenário, que se estabelece a *Doutrina da Segurança Nacional*, enquanto um corpo ordenado de conceitos e projeções, que foram formulados a partir da noção de que a guerra é a realidade humana fundamental e como tal, subordina todas as outras atividades. Desta forma radicalizando as concepções já militarizadas da Guerra Fria, concebia que o combate contra o comunismo deveria ser travado em todas as esferas. Assim a propalada "Segurança Nacional" tornou-se objetivo maior do governo em defesa do "mundo livre", para tanto todos os recursos materiais e humanos deveriam estar disponíveis à Estratégia Nacional. De acordo com LEHER, (1998) a instauração e o aprofundamento das políticas da Segurança Nacional durante a Guerra Fria, contou com a confluência de três processos históricos, quais sejam: o crescimento do papel político das Forças Armadas, a liderança hegemônica dos EUA no que dizia respeito à formulação e aplicação de estratégias de manutenção e expansão do capitalismo e o aproveitamento de idéias anteriores à Segunda Guerra tais como o anticomunismo, o pensamento geopolítico e várias doutrinas sociais de direita como o conservadorismo e o militarismo.

Pode-se afirmar que a *Doutrina da Segurança Nacional* teve origem a partir das preocupações estratégicas norte-americanas, compreendendo no início, prioritariamente, as estratégias de confronto nuclear e convencional. Porém, com a intensificação dos movimentos revolucionários de descolonização durante as décadas de 1950 e 1960, conquistou importantes espaços nas Forças Armadas de países em desenvolvimento, em

especial na América Latina. Em tais nações, devido às instabilidades internas, essa doutrina visualizava uma nova conotação refletida nas guerras revolucionárias diferente das modalidades nucleares ou convencionais. Neste sentido os ideólogos da Doutrina da Segurança Nacional ressaltavam que a guerra revolucionária envolvia todas as dimensões da vida social, constituindo-se numa estratégia comunista.

Podemos afirmar que a descolonização propiciou uma aproximação maior entre organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, com os países do Terceiro Mundo. Figurando ao lado da preocupação com a segurança, começam a ser considerados importantes outros aspectos do desenvolvimento, tais como saúde, educação e saneamento, e o "auxílio" financeiro é utilizado com o intuito de pressionar os clientes do Banco a seguirem suas prescrições econômicas e políticas.

Durante a gestão de Woods na presidência do Banco Mundial, percebemos os primeiros sinais de que a educação passaria a ser eleita como uma de suas prioridades, o dado mais esclarecedor a esse respeito, deve-se ao fato de que Woods dentre os mais de duzentos empréstimos destinados para a área social, dedicou quase duas dezenas deles à educação, ao passo que seus antecessores dedicaram menos de 1% das verbas para a educação e o saneamento. Apesar disso não podemos dizer que havia uma política especialmente voltada para o setor, pois os empréstimos na sua maioria destinavam-se aos setores de infra-estrutura da base industrial e de serviços.

A preocupação com a educação, principalmente no nível do discurso, passa a ser mais crescente durante a gestão de McNamara (1968 a 1981) frente ao Banco Mundial, pois os empréstimos para o setor neste período superaram os anteriores. Porém, juntamente com este crescimento de investimentos no setor educacional, cresce também a urgência de os países tomadores de empréstimos adequarem-se às prerrogativas econômicas e políticas do Banco. Neste sentido de acordo com LEHER:

> E para tornar a ação educacional do Banco mais efetiva, McNamara reuniu informações, principalmente numéricas, acerca da situação educacional de cada tomador, ampliando a capacidade de intervenção nas políticas dos seus tomadores. Isto exigiu o aumento de seu corpo técnico, de modo que, cada setor e cada país, fosse acompanhado. Com base nestas informações o Banco passou a requerer mudanças na estrutura administrativa e nas prioridades dos sistemas educacionais, visando enquadrá-los em suas diretrizes. Para garantir a efetividade das suas recomendações o Banco situou o cumprimento das diretrizes educacionais como uma condicionalidade para o aval do Banco aos financiamentos requeridos pelos países tomadores. (1998, p.66)

Sendo assim, a cooperação com o Banco passa a ser pré-requisito para a obtenção de novos empréstimos, o que reflete uma aproximação da educação com o setor produtivo na perspectiva do desenvolvimento e do crescimento econômico.

É também neste momento que a pobreza passa a gozar de especial atenção por parte do Banco durante a gestão de McNamara, com rigorosas críticas à política de desenvolvimento assentada no *trickle-down* - doutrina segundo a qual os benefícios alcançados por um grande negócio são repassados aos negócios de menor porte, chegando até aos consumidores – de forma que a pobreza passa a ser associada à segurança.

> O aprofundamento dessas relações entre o Banco e o ainda indefinido "Terceiro Mundo", com McNamara na presidência, fez emergir determinadas condições objetivas para que esse Organismo Multilateral ocupasse um lugar que não fosse apenas retórico na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de saúde e condições de moradia e de vida nesses países subdesenvolvidos. Contudo, a aprovação de projetos específicos para o Setor Social, vinculados a programas estritamente econômicos acabou subordinando os projetos de bem estar do conjunto da população a outros interesses. Essa realidade concretizou, em parte, o discurso em prol das necessidades básicas humanas, mas tudo indica que enredou e entrelaçou uma determinada concepção de crescimento econômico a essas mesmas necessidades.(NOGUEIRA, 1999, p. 107)

Uma das alegações para o combate à pobreza, era a de que o crescimento gera a concentração de renda nas mãos dos mais favorecidos, logo a distribuição de renda deveria compor as estratégias do desenvolvimento. Porém não se dariam mudanças na ordem econômica visando a distribuição de renda, o que se criou foi a necessidade de ação social por parte do Estado no auxilio das chamadas necessidades básicas para salvaguardar a estabilidade necessária ao desenvolvimento e crescimento almejado.

Este "auxílio" aos pobres em suas necessidades básicas, não reflete a satisfação plena das necessidades da população marginalizada, pois as necessidades entendidas como básicas eram as mais elementares possíveis, reduzidas às exigências vitais na maioria das vezes, o que reforça a estratégia por parte do Banco em elevar a produtividade dos mais pobres, novamente através da valorização do capital humano[25], com vistas a incluí-los no sistema econômico.

[25] De acordo com AZEVEDO (s/d), a partir do início da década de 70 muito se discutiu no Brasil acerca da *teoria do capital humano,* sendo que o debate se acirra com as publicações de dois livros de Theodore W. Schultz, que são: *O valor econômico da educação* e *O capital humano: Investimento em Educação e Pesquisa.* Segundo esta Teoria a educação seria o fator decisivo que levaria os países insuficientemente desenvolvidos ao desenvolvimento. Ainda segundo AZEVEDO, devido ao fato de que o enfoque desta Teoria, tratar a educação enquanto um investimento em capital humano, onde o conhecimento assimilado e agregado ao ser humano é um fator que em relação com o mundo produtivo

Podemos afirmar que a proposição do desenvolvimento possível para todos os países compunha o cerne das utopias capitalistas, este tipo de pregação por parte da potência desenvolvida de normas que as outras nações devem seguir se quiserem desenvolver-se a seu modo e no seu nível, é brilhantemente satirizada na alusão feita à Filosofia do Girino:

> Como observa Wallerstein (1979:76), a ideologia do desenvolvimento é meramente a versão global da Filosofia do Girino de R. H. Tawney: "É possível que girinos inteligentes se resignem com a inconveniência de sua posição, ao refletir que, embora a maioria vá viver e morrer como girinos e nada mais, os mais afortunados da espécie um dia perderam seu rabo, distenderão sua boca e estomago, pularão lepidamente para a terra seca e coaxarão discursos para seus ex-amigos sobre as virtudes pelas quais girinos de caráter e capacidade podem ascender à condição de sapos. Essa concepção de sociedade pode ser descrita, talvez, como a Filosofia do Girino, uma vez que o consolo que oferece para os males sociais consiste na declaração de que os indivíduos excepcionais podem conseguir escapar deles... E que visão da vida humana essa atitude sugere! Como se as oportunidades para a ascensão de talentos pudessem ser igualadas numa sociedade em que são desiguais as circunstância que os cercam desde o nascimento! Como se fosse natural e adequado que a posição da massa da humanidade pudesse ser tal que lhe permitisse atingir a civilização escapando dela! Como se o uso mais nobres dos poderes excepcionais fosse bracejar até a praia sem se deixar deter pelo pensamento nos companheiros que se afogam!" (Tawney, como citado por Wallerstein 1979, p. 101, apud ARRIGHI, 1997, p. 220)

E ainda, a proposição de desenvolvimento possível para todos os países estavam diretamente ligadas ao momento do pós-guerra, caracterizado por um lado com o *Welfare State* dos países do norte e o desenvolvimentismo no sul – *Aliança para o Progresso*, a partir do momento em que vai ficando clara a impossibilidade efetiva de desenvolvimento nos moldes em que era pregado principalmente pelos EUA, os países chamados não alinhados[26] como por exemplo: Índia, Indonésia, Egito e Iugoslávia começam a requerer a configuração de uma nova ordem econômica internacional. Devido a estes acontecimentos os organismos internacionais começaram a partir de então a esvaziar a noção de desenvolvimento, e os organismos da ONU que insistiam em manter em suas agendas discussões de temas que consideravam o desenvolvimento, foram sendo esvaziados. De acordo com NOGUEIRA:

---

possibilita através do aumento de produtividade econômica maiores rendimentos aos seus portadores, mesmo o novo padrão de acumulação capitalista - acumulação flexível - não prescinde da Teoria do Capital Humano.

[26] A denominação de Países não alinhados foi o ponto culminante da Conferência Afro-Asiática de Bandung que ocorreu em 1965.

> Nos primeiros anos de atuação do BIRD para o financiamento do desenvolvimento, sua noção de desenvolvimento estava fundamentada na preocupação de transformar as economias subdesenvolvidas, de base agrícola, em economias modernizadas, de base industrial, com uma função de modernização da sociedade. Era fundamental, então, a construção da infra-estrutura básica, e da industria de base financiada pelos governos locais, pois assim se garantiria o ingresso de capital privado externo para a estruturação de outros setores industriais. Já com uma preocupação pontual com a "satisfação das necessidades básicas", o Banco amplia a sua centralidade no crescimento econômico articulando a infra-estrutura à satisfação das necessidades sociais sem deixar de priorizar o setor da infra-estrutura na concessão dos financiamentos para o desenvolvimento(...) (1999, p. 123/4)

É neste momento histórico marcado pela substituição do desenvolvimentismo pelo "alívio da pobreza" que o Banco Mundial passa a ocupar lugar privilegiado, forçando os países que até então eram considerados "em desenvolvimento" a se curvarem diante de ajustes estruturais cada vez mais freqüentes. De acordo com LEHER:

> A década de 1970 foi marcada por embates a propósito do caráter do desenvolvimento. *O movimento dos países não alinhados* simbolizou a luta por uma Nova Ordem Econômica Internacional; os EUA, por meio do Banco Mundial, produziram um deslocamento da noção de desenvolvimento, reduzindo-a ao atendimento das necessidades básicas. Assim o Banco passou a ter importância crescente na definição de diretrizes políticas para os países *em desenvolvimento*, com destaque para a política educacional. (1998, p.85)

A estratégia por parte do Banco de considerar que as nações em desenvolvimento, por possuírem necessidades críticas, exigem consideráveis investimentos educacionais, opera ideologicamente uma inversão, pois o estado do sistema educativo dos países de capitalismo dependente, deriva da estrutura social e da própria situação de dependência econômica de tais países, e não o contrário.

A doutrina desenvolvimentista, devido ao processo de crise do capitalismo, encontrava-se exaurida, portanto se fazia necessário a renovação do sistema ideológico, exigência do processo de acumulação capitalista em curso.

Neste sentido DELORS afirma que:

> Os indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente.
> É preciso considerar, ainda, a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos, bem como o grau de participação democrática. Por outro lado, a noção de "sustentabilidade" vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a

> viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra. (1999, p. 81)

Num tom de *meaculpa*, como se já não fizesse parte no escopo da ideologia do desenvolvimento a satisfação das necessidades sociais enquanto resultado secundário do crescimento econômico - que por vezes se materializou -, a necessidade agora expressa no combate as condições desiguais, soa enquanto uma tentativa contra-ideológica de humanizar o capital.

> Dentro dessa contra-ideologia (que é generosamente financiada pela instituição de pesquisa), estudiosos do desenvolvimento encontram um confortável nicho. Seu papel é gerar (internamente a esse contradiscurso) uma aparência de debate crítico sem tocar nos fundamentos sociais do sistema de mercado global. O Banco Mundial desempenha um papel-chave nesse particular, promovendo pesquisa sobre a pobreza e as chamadas "dimensões sociais do ajuste". Esse enfoque ético e as categorias subjacentes (por exemplo, diminuição da pobreza, questões ligadas ao gênero, equidade, etc.) fornecem uma "face humana" às instituições de Bretton Woods e uma aparência de compromisso com a mudança social. (CHOSSUDOVSKY, 1999, p.34/5)

Percebe-se uma mudança no tratamento dos países que outrora eram denominados em desenvolvimento, pois podiam galgar a escala rumo a condições propaladas como de efetivo crescimento, que neste momento passam a ser tratados como países não desenvolvidos ou emergentes, o que coloca um ponto final na possibilidade de flexibilização da ordem econômica mundial.

Se recorrermos a uma definição que se aproxime do significado econômico do termo globalização, podemos associá-lo a universalização das atividades econômicas, sociais e culturais. Assim tal termo referenda uma determinada inserção econômica, política e social de todos os países no mercado internacional, nas trocas econômicas, políticas e sociais. De acordo com CASTANHO:

> O fenômeno descrito como a *globalização* não é senão um capítulo, claro que com muitas especificidades, do movimento geral de internacionalização, ínsito ao capitalismo. Preferimos por isso denominá-lo *maré de globalização contemporânea*. Dentre suas inúmeras características destacam-se: o deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços, especialmente os que têm relação com as tecnologias derivadas da microeletrônica e muito particularmente a informática; hegemonia, dentre os serviços, do setor financeiro, autonomizado em relação às atividades primárias e secundarias da economia, acentuando a tendência à financeirização existente desde os primórdios da monopolização capitalista no último quartel do século XIX; formação de megaconglomerados empresariais, especialmente no setor financeiro ou a ele ligados; relocação dos parques industriais dos países centrais para os periféricos, de que é exemplo a transformação da Ásia em "oficina do

> mundo", e pulverização das tarefas produtivas em unidades; controle unitário do sistema pulverizado mediante sofisticação gerencial da produção multinacionalizada; proteção ao direito de propriedade intelectual, ao know-how, mediante legislação de patentes uniformizada no mundo todo; desregulamentação, vale dizer, diminuição da governabilidade regulada apenas "pelo mercado": na verdade, pela máquina portentosa de conformação do mercado que é a mídia, também progressivamente cartelizada e, graças à tecnologia de transmissão via satélite, rigorosamente internacionalizada; hegemonia da ideologia neoliberal, tornada *vox una populi*, em parte pela manipulação dos instrumentos de conformação mercadológica da mídia, em parte pela diminuição da oposição decorrente da derrocada do socialismo real; formação de blocos regionais como pré requisito para a integração planetária – e assim por diante. (In LOMBARDI, 2001, p. 21/22)

A ideologia da globalização manifesta a idéia de uma realidade que não pode ser transformada, configurando-se enquanto uma situação frente a qual parece não haver outra atitude senão sua plena aceitação, principalmente no que diz respeito a aceitação das regras do mercado como reguladoras de todos os outros planos sociais.

A globalização, não é encarada com seriedade enquanto um conceito, nem mesmo pelos próprios americanos, o economista John K. Galbraith, quando questionado se a queda da bolsa em Walt Street não seria um dos efeitos da globalização, responde que: "Globalização é um termo que eu não uso. Não é um conceito sério. Nós, os americanos, o inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países. E para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital, que sempre são causas de graves problemas"[27] . Diante de tal afirmação, não resta dúvida da pretensão dos ideais globalizantes, a quem servem e a que se destinam, trata-se de um movimento que não agrega interesses, apenas dissimula os interesses particulares dos países economicamente desenvolvidos, os pressupostos recomendados para os demais países não são praticados pelos países que compõem a OCDE e muito menos pelos países que compõem o G-7, sem contar na desigual intensidade das barreiras comerciais impostas aos países do Sul comparadas em relação as existentes aos países do Norte.

É neste cenário, que os neoliberais se afirmam como portadores da verdadeira doutrina capitalista, e empreendem reformas com vistas a superação da crise estrutural pela qual passa o capitalismo, tais reformas configuram uma nova era, a Era do livre mercado em que é reeditada e aprofundada a chamada Globalização, "... filha legítima da lógica e da história do capital, (...) para sua compreensão é crucial examiná-la como culminância e paroxismo do fetiche da mercadoria plena que é o capital e, sobretudo, o

[27] Trata-se da entrevista feita por Enio Carreto do II Corriere della Será, que foi reproduzido na Folha de São Paulo em 02/11/97, este trecho foi retirado de LEHER, 1998.

capital a juros – venha ele da grande empresa industrial, dos bancos, dos donos da terra, ou das poupanças financeiras pessoais." (BRAGA, 1996, p. 03).

A chamada globalização é o resultado do processo de acumulação do capital com o seu conseqüente desdobramento do processo produtivo, econômico e financeiro, controlado hegemonicamente pelos países centrais sob a condução dos EUA, que de fato é a expressão da internacionalização financeira que se acirrou a partir da década de 1960.[28] Esse processo mundial de maneira geral assinala a suplantação do capital produtivo pelo capital financeiro, este fato terá conseqüências importantes na modificação do modelo educacional nos anos 90 do século XX.

O fato de podermos considerar a globalização enquanto ideologia, não deve resumir seus efeitos concretos a ilusões ou aparências, pois:

> Enganam-se os que reduzem esta ideologia a um falseamento do real, resumindo-se a ilusões e aparências. É muito mais do que isto: é uma realidade objetiva e operante, capaz de "impelir" governos e gestores do capital à ação, embora a ideologia não seja, é óbvio, a mola da história. Certamente esta afirmação deve soar estranha àqueles que vêem com ceticismo o papel determinante da ideologia na conformação das instituições. (LEHER, 1998, p.84/85)

Decorrência desse processo de mundialização financeira a crise da dívida de 1982[29], comandada pela política de ajustes estruturais do Banco Mundial, a qual passa a ter mais eficiência sobre os países latino-americanos, os quais deveriam economizar o máximo possível, como forma de honrar suas dívidas[30] e assim preservar o seu crédito frente aos organismos internacionais, garantindo, portanto o processo de reprodução e

---

[28] Para uma melhor compreensão a respeito do processo de mundialização financeira, ver: CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996 e **A mundialização financeira**: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998 e TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luis. **(Des) Ajuste global e modernização** c**onservadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

[29] De acordo com NOGUEIRA (1999): A crise da dívida externa provocou a retomada de uma velha crítica que os países centrais e os organismos internacionais de Crédito vinham fazendo às relações diplomáticas do Brasil com esses países. Reiteradamente, a crítica se resumia ao "modelo de desenvolvimento para dentro", articulado à substituição de importação. De acordo com os críticos, isso produzia distorções nas relações comerciais desses países com os seus compradores, e que acabou desembocando numa crise econômica, fiscal e de liquidez. Por esta razão, nessa conjuntura de sérios problemas cambiais e de balanço de pagamento, o Banco Mundial introduziu uma nova modalidade de empréstimos; os empréstimos de ajustes estruturais e, posteriormente, os setoriais, também conhecidos como "Structural Adjustament Loans". Neste trecho do texto a autora insere a seguinte nota: De acordo com a lógica bancária esses dois empréstimos compõem uma linha de operação chamada "Policy-Based Loan" – Empréstimo de Base Política (p. 122)

[30] Acerca do processo de endividamento crescente, particularmente do Brasil, muitos dados e informações, constam dentre outros em, BAER, Mônica. **A internacionalização financeira no Brasil.** Petrópolis: VOZES, 1986; **O rumo perdido**: a crise fiscal e financeira do Estado brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1993; GONÇALVES, Reinaldo e POMAR, Valter. **O Brasil endividado** – Como nossa dívida externa aumentou mais de 100 bilhões de dólares nos anos 90. 2ª reimpressão, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001 (Coleção Brasil Urgente).

ampliação da acumulação. Neste sentido a doutrina do desenvolvimento cede lugar a uma espécie de subordinação na hierarquia global de riqueza. Com o abandono das promessas de que todos os países chegariam a um alto consumo de massas, o discurso do *fim da pobreza* cede lugar ao *alívio* da mesma. De acordo com NAGEL:

> A partir dessa década, quando a prática dos empréstimos é marcada não mais pelo **discurso a favor do desenvolvimento econômico, mas a favor da negação do crescimento da miséria**, coube, ao Banco Mundial, precisar os conteúdos, os métodos e/ou as formas para os ajustes que se fariam necessários aos países não-desenvolvidos. Sob tal diretividade, pode-se dizer que os governos nacionais passaram a fazer parte da globalização, por ficarem definidos e/ou gerenciados pelos organismos internacionais – o FMI e o Banco Mundial – que não só controlam, como interferem nas reformas políticas de todos os países pobres. (In NOGUEIRA, 2001, p. 105/106)

Nesta nova forma ideológica de condução econômica feita pelos organismos internacionais, em especial pelo Banco Mundial, há uma hierarquia de legitimidade das despesas públicas, onde a colocação das chamadas necessidades sociais ocupa na prática, um lugar marginal, subordinado aos interesses e ao processo de acumulação de capital. Podemos entender a partir deste fato, a mudança para o Banco Mundial com respeito ao tratamento que deve ser dispensado à pobreza, que nos tempos em que se falava em *desenvolvimento*, deveria ser *combatida*, e nos tempos em que se fala em *globalização*, deve apenas ser *aliviada.*

E novamente neste processo de aliviamento da pobreza, a Educação ocupa um lugar privilegiado nas formulações do Banco, sendo-lhe atribuído não somente o papel decisivo não só para o crescimento econômico, bem como para o aliviamento da pobreza, o que caracterizaria a educação como forma de operar as contradições do capitalismo, como se a educação pudesse ser o principal meio para operar a distribuição de renda no futuro. De acordo com DELORS:

> Considerados nesta perspectiva, os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias. (1999, p. 74)

Já para LEHER:

> A prioridade conferida à educação, a primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigada no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente no escopo da ideologia da globalização. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à educação o precioso papel de prover esta ideologia tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países. (LEHER, 1998, p. 84)

O que estaria sendo atribuído à educação, enquanto uma condição necessária para a reprodução do capital, seria o papel de transformar no imaginário popular, a divisão social do trabalho, em resultado escolar, dissimulando com as noções de habilidade, competência, dom e aptidão, as contradições da sociedade capitalista.

Ao tomarmos o desenvolvimento industrial, propalado como basilar para o crescimento econômico de outrora, podíamos evidenciar a importância atribuída na política educacional do ensino superior. No atual estágio, onde o crescimento ficou totalmente circundado pela marca da globalização, predomina a idéia de que todos os países serão incluídos no mercado mundial da forma como estão em termos de crescimento.

E como traço característico desse processo de globalização, com o declínio dos parques industriais nos países pobres, aumenta consideravelmente o setor terciário de trabalho, logo, agora, a educação passa ser pensada com a finalidade de atender este mercado de trabalho.

> Com o aumento do desemprego crescem as polaridades, aumentam-se as desigualdades sociais. Para que formar uma população com as dimensões da brasileira para um mercado que existe, concretamente, só para uma pequena minoria, agora com aparência de elite? À medida que diminui o número de ingressos na indústria assiste-se a um crescimento fenomenal do setor terciário e, ainda mais, da economia informal e do comércio ambulante. A reestruturação produtiva tem sido conhecida no Brasil muito mais pelos seus subprodutos perversos que pelos seus atributos. No instante em que assistimos a um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, disponibilizando acessos jamais imaginados ao homem, esbarramo-nos num quadro de miséria crescente, de aumento também, sem precedentes do contingente de desempregados. O recurso à economia informal ou ao subemprego tem representado para muitos a única possibilidade de sobrevivência. (OLIVEIRA e SOUSA, 1996, p. 152)

Logo, entendemos que agora, o ensino elementar ocupa lugar de destaque nas proposições do Banco Mundial, e novamente aparece colado a objetivos educacionais a promoção do crescimento econômico agora atrelado a redução da pobreza.

> A educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e da redução da pobreza. [...] A educação, especialmente a primária e a secundaria do

> primeiro grau (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, dota a pessoa de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui para fortalecer as instituições da sociedade civil e ajuda a fomentar a capacidade nacional e ao bom governo, elementos essenciais para a implementação de políticas econômicas e sociais racionais (Banco Mundial, 1995: xv: trad. Por Francis M.G. Nogueira, apud NOGUEIRA, 1999, p. 141)

Mais do que eleger o ensino elementar como principal foco de atenção no campo educacional, ao contrário do que acontecia na época do desenvolvimentismo, há por parte do Banco uma proposição declarada de que os países emergentes não devem se ocupar na produção independente de ciência e tecnologia, por isso o descaso com uma política de ciência relativamente autônoma e a promovida destituição de centros e universidades públicas. A fim de explicitar esta interpretação, podemos citar um trecho do relatório do Banco Mundial intitulado *Informes sobre o Desarrollo Mundial – El conocimiento al servicio del desarrollo* (1999): "Por otro lado, los países en desarrollo no tienen que reinventar la rueda ni las computadoras, ni redescubrir el tratamiento del paludismo. En vez de volver a descubrir lo que ya se sabe, los países más pobres tienen la posibilidad de adquirir y adaptar gran parte de los conocimientos ya disponibles en los países más ricos." (BANCO MUNDIAL, 1999. s/p).

Na "era do livre mercado", corporificada pelo (neo) liberalismo, o Banco Mundial, através das palavras de Wolfensohn[31], alega que as instituições educacionais impulsionam a economia de mercado, ajudando a estabelecer e aplicar as regras que permitam realizar as transações num clima de confiança, sendo que a reforma educacional tem, como objetivo tanto dotar os trabalhadores de aptidões mais transmissíveis e negociáveis, quanto transmitir certos valores, preparando os indivíduos, econômica, social e politicamente para os lugares que devem ocupar nas sociedades em que vivem, e possibilita um fluxo favorável e estável à circulação de mercadorias e ao processo especulativo intensificado pelo capital financeiro internacional.

> Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação.(CHAUI, 2003, p. 08)

[31] Wolfensohn presidente do Banco Mundial em 1996.

O deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização é melhor visualizado, tendo em vista o conceito de polarização mundial[32]. Esta característica é importante ao se analisar as reformas pretendidas para a educação; é a polarização que explica as diretrizes do Banco Mundial, requerendo cada vez mais o estrangulamento da pesquisa universitária, e um ensino fundamental reduzido ao mais elementar possível, transformado em uma modalidade instrumental, carregada de valores e conceitos apologéticos, necessários à reprodução da ordem social vigente.

A nova forma de configuração da economia mundial apresenta dinamismo territorial seletivo e hierarquizado, e no centro deste processo se encontram os EUA, a Europa, e alguns países do Leste Asiático. Na ótica de FIORI, neste processo:

> Fica excluída dessa nova "economia mundo" a maior parte dos territórios e países periféricos. A América Latina, em particular, ao optar por uma inserção subordinada no processo de globalização, adota nos anos 90 um novo padrão de desenvolvimento, caracterizado por ciclos curtos com baixas taxas de crescimento, seguidos por períodos de recessão corretiva. No médio prazo, essa trajetória tem provocado reversão da industrialização, aumento da desigualdade e crescente dependência dos fluxos de capital externo. (2001,p.15)

O processo de expansão e civilização globalizante, para além do discurso, não leva em conta as soberanias nacionais, sendo que os interesses dos países centrais a elas se sobrepõe, tornando as divisas e fronteiras meros ornamentos geográficos. Sendo que a tese do fim das soberanias nacionais legitimaria as "intervenções humanitárias" das grandes potências em territórios que "abusem de seu poder" colocando em risco os direitos humanos de suas populações. Na verdade, a "intromissão" se deve muito mais na demarcação de territórios economicamente rentáveis ou lucrativos aos países centrais, sendo os direitos humanos apenas a "maquiagem" desta operação, para escamotear os reais interesses do capital. Ainda de acordo com FIORI:

> A tese é apoiada, por muitos autores, no argumento material e na visão positivista e otimista de que a globalização econômica já derrubou as fronteiras territoriais e desfez a base material dos "egoísmos nacionais", criando as condições de um mundo único, integrado e pacífico, que deve ser defendido pelos Estados originários, alinhados com o ideal cosmopolita e a visão iluminista de um direito universal de origem européia – discussão enviesada pela ótica dos países centrais e por conceito falacioso da soberania como poder supremo, perpétuo, indivisível e inalienável, que se teria mantido igual através do tempo. Essas jurisdições políticas não se justificam mais, nem são capazes de sustentar-se diante do poder das grandes corporações multinacionais e dos agentes dos mercados financeiros globais. (2001, p. 23)

[32] A respeito da polarização mundial, consultar FIORI e MEDEIROS (2001).

Outro paradoxo decorrente da globalização diz respeito aos efeitos dos ganhos das corporações transnacionais e o seu reflexo no PIB – Produto Interno Bruto. Antes os ganhos das corporações transnacionais eram contabilizados pelo país sede da empresa para onde os lucros eram remetidos. Atualmente, os lucros são atribuídos ao país da localização das fábricas, embora não permaneçam lá. O que permanece oculto, é o fato de que as mega-empresas dos países ricos exploram e expatriam os recursos dos países pobres.

A fim de empreendermos a discussão acerca da proposição curricular expressa por este estágio de desenvolvimento do capitalismo, consideramos importante destacar que este processo de reconfiguração da sociedade capitalista iniciado no príncipio dos anos 60 e acentuado na década de noventa do século XX, ao mesmo tempo em que implementa reformas políticas e econômicas, exige – e implementa - a revisão dos sistemas educacionais a fim de que acompanhem as reformas estabelecidas pelos setores que orientam este processo. Deste modo, a educação a exemplo das demais políticas sociais e das instâncias administrativas, passa a sofrer a intervenção de organismos internacionais que agora se ocupam com a consolidação das reformas (neo) liberais, através do financiamento e monitoramento de políticas via ajustes setoriais e estruturais.[33]

É importante reconhecermos, então quais são as características do (neo) liberalismo, para melhor compreendermos como se integram nos discursos, nas políticas e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, que orientam o processo educacional brasileiro.

O (neo) liberalismo pode então, ser caracterizado como sendo um processo de duplo caráter, que por um lado se mostra enquanto uma alternativa de poder, composta por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visam encontrar uma saída para o processo de crises cíclicas[34] do capitalismo a partir do fim dos anos 1960, e que por outro lado representa e aglutina um projeto maior enquanto reforma ideológica da sociedade, atuando principalmente na construção de um senso comum que forneça coerência rumo a legitimidade de suas propostas de reformas, pois;

[33] Conforme NOGUEIRA (1999) e LEHER (1998).
[34] A respeito das crises cíclicas do capitalismo, ver FIORI (1997)

> Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, *a-retórica*, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus *intelectuais orgânicos*). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas adquirindo mútua consciência. (GENTILI, 1996, p.10/11)

Como parte indissociável do discurso (neo) liberal, a tentativa de regular as relações políticas e econômicas através da lei do mercado, invade também os demais campos sociais na tentativa de colocar toda a sociedade sob as regras mercantis, é desta forma que o discurso neoliberal adentra no terreno educacional, buscando implementar políticas para a educação que visem – a exemplo do mercado – eficiência, rumo a qualidade.

Na perspectiva (neo) liberal, os sistemas educacionais enfrentam uma crise de produtividade maior do que uma suposta crise de quantidade, universalização e extensão. Ou seja, o processo de expansão da escola se deu sem o acompanhamento de uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos, trata-se de uma crise de qualidade, o que reflete a ineficácia da escola e a incompetência dos que nela trabalham, logo a escola carece de uma ampla reforma administrativa, associada e integrada à reforma do Estado.[35] De forma que, de acordo com as tecnocracias (neo) liberais, não há falta de escolas, não há falta de professores, o que falta são escolas mais eficientes e professores mais competentes, além do que para sanar tal crise não há falta de recursos, o que falta é um melhor gerenciamento dos recursos existentes. Segundo GENTILI, para os (neo) liberais,

> ... transformar a escola supõe um enorme desafio *gerencial*: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de *qualidade total*); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma <u>ampla reforma curricular.</u> (1996, p.18)[36]

Assim como a justificativa das crises do capitalismo, também a crise educacional passa pelos filtros neoliberais não enquanto uma crise de conseqüências políticas e econômicas de implicações e resultados materiais, mas sim de ineficiência por parte do Estado, sendo o clientelismo, a obsessão planificadora e a burocracia

[35] Acerca da Reforma do Estado: NOGUEIRA (2001) e PEREIRA e SPINK (1999).
[36] Grifos nossos.

estatal os grandes responsáveis pela crise do sistema educacional, constituinte da crise do Estado.

Com a instauração desta lógica neoliberal visando a superação da crise dos sistemas educacionais, a escola é transferida da esfera política para a esfera do mercado. Neste processo, a competição entre escolas ocupa lugar de destaque, sendo reforçada por um sistema de prêmios e castigos baseados no mérito. Neste contexto o Estado tem participação garantida avaliando e rotulando escolas de excelência que tenham descoberto o caminho da qualidade[37]. Como a lógica do individualismo continua sendo aplicada, agora nas escolas de forma individualizada, cada instituição é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, sendo que o Estado Neoliberal se minimaliza no que diz respeito ao fomento, e se maximaliza na regulação e avaliação dos sistemas escolares.

A partir de GENTILI podemos afirmar que neste cenário ganham espaço significativo, ditando normas e fornecendo elementos às mudanças que devem acontecer no terreno educacional, os exitosos homens de negócio, que uma vez que conseguiram triunfar, se transformam nas pessoas mais indicadas para atuarem no mercado educacional que se aliam aos especialistas e técnicos possuidores do saber instrumental necessário para dar conta das reformas educacionais. O fornecimento destes profissionais peritos em currículo, especialistas em educação à distância, craques em formação de professores, doutores em eficiência e produtividade e especialistas em tomada de decisão com escassos recursos, são fornecidos por organismos internacionais, dentre estes organismos, se sobressai o Banco Mundial.

Na análise de APPLE, essa perspectiva demanda que:

> Em lugar de sermos definidos como pessoas que participam da luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores. Esse é um conceito verdadeiramente esdrúxulo, porque enxerga as pessoas basicamente como estômagos ou fornos. Usamos e consumimos. Nada criamos. Alguém o faz por nós. Se isso já é suficientemente perturbador do ponto de vista genérico, na educação é simplesmente incapacitante. Deixe a criação por conta dos guardiões da tradição, dos *experts* em eficiência e responsabilidade, dos detentores do "verdadeiro conhecimento"! (In MOREIRA e SILVA, 1995, p. 50)

Num cenário notadamente (neo) liberal marcado pela lógica do mercado, é gestada e promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação que traz o

[37] Desde o fim da década de 1980, o Governo lança mão da primeira iniciativa de organização de um sistema de avaliação do ensino fundamental, em âmbito nacional, denominado pelo MEC, a partir de 1991 como SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

número 9.394/96, tendo sido aprovada definitivamente em dezembro de 1996, portanto sob o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Desde a origem do processo que culminou com a aprovação da Lei, estiveram presentes diferentes visões que foram ficando marcadas durante a sua trajetória, desde uma concepção socialista, passando à concepção social-democrata, até finalizar com o conteúdo tido como conservador que marca o final deste processo. Tendencialmente compreendemos que os partidários de uma concepção socialista defendiam demandas oriundas da luta das classes dominadas com o objetivo de alargar algumas políticas oficiais, compreendo, evidentemente, a que tudo indica, que tais demandas mereciam importância no contexto da luta de classes, porém não alteravam substancialmente as condições geradoras das desigualdades sociais.

A discussão desta Lei teve início em 1.988 na Câmara dos Deputados com a apresentação de um projeto de Lei feito pelo deputado Octávio Elísio (PSDB/MG). A partir deste surgiram outros projetos e milhares de emendas, até culminar com a vitória no Senado, e em seguida na Câmara dos Deputados do substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) e sendo assim, depois de uma tramitação de oito anos no Congresso Nacional, foi promulgada em 20 de dezembro de 1.996, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

A nova Lei ficou profundamente marcada pelo contexto social de conservadorismo no qual foi promulgada, que tanto pode ser explicitado pelo fato de não estar previsto a existência do Fórum Nacional de Educação. A participação da comunidade neste órgão era tida enquanto possibilidade de abertura à sua participação na condução da política educacional, quanto na diminuição prevista na Lei, do papel do Conselho Nacional de Educação. Este Conselho que tinha anteriormente um caráter deliberativo e autônomo junto ao governo, passou a ter um caráter meramente consultivo, uma vez que os poderes são concentrados no Ministério da Educação, o que era visto enquanto um reforço do seu caráter privatista e avaliativo sob as necessidades operacionais impostas pelas políticas implementadas pelo executivo.

Combinando com o cenário político do “mundo moderno” marcado pela flexibilização e pela desregulamentação, pode-se afirmar que a LDB ficou “enxuta”, possibilitando assim aos governantes a agilidade necessária a implementar políticas educacionais funcionais, bem “ao gosto” das necessidades políticas, econômicas e

ideológicas que sustentavam os pilares da política do Governo de FHC[38]. A Lei foi taxada, desta maneira de assumir um caráter "minimalista", o que inclusive combinaria com a característica neoliberal de um estado mínimo. De acordo com SAVIANI:

> Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e de aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (1998, p. 201)

Além da divisão dos custos em educação com a iniciativa privada e entre as organizações não governamentais, destacamos a crescente intenção de transferência à comunidade dos encargos necessários à educação. Para ilustrar esta observação, chamamos atenção para o detalhe que aparece no Título II "Dos Princípios e dos Fins da Educação Nacional", que diz "Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado". Este detalhe agride a Constituição Federal, pois na tentativa de transparecer sua repetição, na verdade esvazia seu conteúdo, invertendo a ordem das palavras, pois o artigo 205 da Constituição Federal, diz "A educação, direito de todos, dever do Estado e da Família". Na tentativa de se isentar a Lei, nesta "simples mudança de ordem", poder-se-ia apelar para o fato de que o conectivo "e", é aditivo, ou seja, a simples mudança de ordem não altera o resultado final, mas a dúvida persiste, pois sendo assim, porque mudar apenas neste caso, uma vez que nos outros casos foi apresentado de maneira análoga a Constituição?[39].

A Lei passou a ser atacada por seu caráter "enxuto" pelo fato de que ao invés do Ministério da Educação, formular para a área educacional uma política de alcance global, que tivesse explicitado de forma clara, suas diretrizes, bem como as formas de implementação destas, ter optado por um texto genérico, que para muitos soou inócuo. A esse respeito, afirma SAVIANI: "Isto porque a lei, ainda que pareça paradoxal, é mais indicativa do que prescritiva. Trata-se, como se observou, de uma lei minimalista, que deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC..." (1998, p.226).

---

[38] Apresentada como uma Lei moderna, a LDBEN, n. 9.394, de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno.(SHIROMA, et all, 2002, p. 51)

[39] Como ilustração deste caso, no texto do substitutivo Jorge Hage que tendo sido aprovado na Camara dos Deputados, nem sequer foi votado no Senado, se lê "Art. 3º - A educação, direito fundamental dos cidadãos, é dever do Estado e da Família, com a colaboração da sociedade."

O contexto de elaboração e promulgação da nova LDB permitiu a implementação de reformas pontuais que podem ser identificadas em medidas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a lei que prevê a avaliação mediante testes aos alunos tanto do ensino fundamental e médio quanto do ensino superior[40], e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCNs. Estas reformas não negam uma política global por parte do Ministério, muito pelo contrário, fazem parte desta política inclusive o lançamento pontual de tais medidas afim de que não se choquem com resistências por parte da comunidade escolar evitando pressões com intuito de melhor viabilizá-las.

Pode-se afirmar que apesar de lançados em 1.997, a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, através da participação efetiva do Ministério da Educação, teve o início de sua elaboração anterior a promulgação da Lei 9.394/96. É o que afirma BARBOSA,

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

O fato de a LDB 9.394/96, propiciar de certa forma a implementação e posterior implantação de uma ampla reforma curricular, traduzida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, serve para ilustrar a flexibilidade e a relativização da Lei, enquanto elemento determinante. Vale ressaltar, porém que posteriormente como justificativa para a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, também se apresentou o contido na Constituição de 1988, que determina como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, tendo em vista assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

De acordo com BARRETO:

[40] A referida Lei, nomeada 9.131, de 24 de novembro de 1995 que altera os dispositivos da Lei número 4.024/61 e dá outras providências no seu artigo 6º prescreve: "O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem".(BRASIL, In SAVIANI, 1998, p. 17).

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

De acordo com OLIVEIRA:

> Na proposição dos PCNs, parte-se da constatação de que nosso sistema de ensino está em crise. Os indicadores para esta afirmação são buscados em dados estatísticos que demonstram uma realidade precária em termos dos índices de aprovação. O referencial de eficiência é o mesmo que a Unesco e outros organismos internacionais utilizam para avaliar o rendimento do sistema de ensino. Esta noção está acoplada a uma outra que é a do desperdício de recursos empregados. A racionalidade adotada é a econômica, melhor dizendo, matemática. Somam-se os recursos empregados, dividem-se pelo número de alunos matriculados e, ao final comparam-se com o quadro de aprovação/reprovação. Os alunos reprovados são considerados como refugo, portanto, desperdício, dinheiro jogado fora ou, ainda, recursos mal administrados. É importante ressaltar a funcionalidade da avaliação como mecanismo de controle de gestão do sistema e, indiretamente, a relevância dos PCNs na definição prévia dos padrões de eficiência exigidos. (1996, p.152)

Na análise de BARBOSA, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* surgem a partir de uma reforma curricular ampla que se deu em âmbito mundial, no sentido de readequar a educação a partir do diagnóstico de que:

> O currículo já não correspondia às necessidades da realidade que teria emergido com a chamada globalização econômica e cultural. A antiga formação para a produção padronizada em larga escala, que teria determinado um tipo de currículo que consagrou o saber de forma fragmentada, estaria incapacitada para responder às demandas geradas pela reestruturação produtiva, agravando o problema do desemprego. Por outro lado, a *consolidação de sistemas políticos democráticos*, seja pelo fim da Guerra Fria ou pela abertura de regimes autoritários que não eram socialistas, assim como a resolução de conflitos sociais que estariam enraizados na intolerância, dependeria do desenvolvimento de uma cultura política democrática que contemplasse a diversidade social. Assim, a atribui-se à educação, através do estabelecimento de diretrizes curriculares, um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na "*nova estrutura produtiva*" e a formação de "*personalidades democráticas*" que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidárias e solucionem pacificamente os conflitos sociais. O mito liberal da escola redentora ressurge com força em nosso tempo, com a "missão" de realizar o "ajuste social". (2000, p. 56)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental estão divididos em um documento introdutório justificando a sua implantação e apresentando

as suas principais orientações; um documento apresentando os temas transversais[41] discutindo a sua importância para a ação transformadora na realidade; documentos que tratam cada um dos temas transversais propriamente ditos; e por fim, os documentos que abordam as diferentes áreas do conhecimento, que são apontados como os instrumentos capazes de promoverem a adequação entre a educação e o conjunto de necessidades cognitivas dos indivíduos inseridos numa "sociedade modernizada".

Sob a análise de BARRETO, a agregação dos denominados temas transversais às disciplinas tradicionais, aponta que:

> Nesse desenho de currículo, a busca de ressignificação de conteúdos curriculares, para que melhor correspondam às demandas da população e da sociedade abrangente, procede de fora para dentro, ou seja, provém destes temas, que são elementos exteriores ao próprio tratamento epistemológico conferido às áreas do conhecimento escolar. (...) Nessa versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a conotação sociopolítica da educação tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a tarefa de transmitir valores[42], que devem ser traduzidos na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social. (BARRETO, 2000, p. 36) [43]

Esta preocupação com a transmissão de valores teria sido apresentada no Plano Decenal de Educação para Todos[44], onde segundo BARBOSA "O currículo deveria conter orientações para a formação de sujeitos que respeitem o pluralismo, tenham senso de tolerância, solidariedade e estejam predispostos à solução pacífica de conflitos. O exercício ativo, na escola, de tais habilidades sociais garantiria o estabelecimento de relações democráticas também na sociedade." (2000, p. 63)

Além do que, o aumento do setor de serviços é apontado enquanto norteador e requisitante destas outras habilidades:

> ... O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.
> Finalmente, é provável que nas organizações ultratecnicistas do futuro os déficits relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com

[41] Conforme o documento Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais, estes temas correspondem a: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual , Trabalho e Consumo.

[42] Grifos nossos.

[43] A necessidade de que a educação se responsabilize pela transmissão de valores chega até nós através da influência direta do currículo espanhol na formulação dos PCNs. Os temas transversais também estão presentes na reforma espanhola. A esse respeito sugerimos a leitura de BARBOSA (2000).

[44] A partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jontiem na Tailândia em 1990, convocada pela ONU e pelo Banco Mundial, o Brasil apresentou em 1993 o *Plano Decenal de Educação para Todos* tendo como meta a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica.

> base mais comportamental do que intelectual. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. ... (DELORS, 1999, p. 95)

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

Na perspectiva (neo) liberal, a escola é imprescindível ao bom funcionamento do mercado, mas não da forma em que se encontra, ou seja, é preciso que a escola qualifique-se a fim de preparar melhor o homem nos aspectos atitudinais e comportamentais, os quais são requeridos pela globalização e pelo mercado "moderno". De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, propõe-se, por exemplo, uma "nova dimensão" para a educação, no que diz respeito a transmissão de conhecimentos,

> Em função do desenvolvimento das tecnologias, uma característica contemporânea marcante no mundo do trabalho, exigem-se trabalhadores mais criativos e versáteis, capazes de entender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe e para utilizar diferentes tecnologias e linguagens (que vão além da comunicação oral e escrita). Isso faz com que os profissionais tenham de estar num contínuo processo de formação e, portanto, aprender a aprender torna-se cada vez mais fundamental. (BRASIL, MEC, 1998, p. 27)[45]

A propósito, a competência primordial que cabe à escola desenvolver no aluno é a de “aprender a aprender”, o que torna obsoleto qualquer compromisso ou prática que vise transmitir conhecimentos científicos duradouros elaborados historicamente, ou seja, esta competência, diretamente ligada a aprendizagem de informações, visa substituir um processo mais amplo de formação, tido como mais demorado, portanto menos eficiente. A formação de acordo com CHAUÍ significa:

---

[45] Grifos nossos.

> ... Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (...) Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (2003, p. 12)

Para atender a competência de "aprender a aprender", e portanto descartar a perspectiva de formação acima apontada, estão prescritos no documento de introdução dos PCNs, os quatro pilares que devem fundamentar a educação, quais sejam:[46]

- **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão critica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- **aprender a ser,** para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais (BRASIL, MEC,1998, p. 17)

Com relação a determinação de que a escola através de seus professores, deva enfatizar nos alunos exacerbadamente a qualidade autônoma do aprendizado, de acordo com DELORS (1999, p. 100), "... Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu destino." E principalmente quando são tidos como antiquados os conteúdos que expressam o conhecimento historicamente acumulado, é interessante a análise de NAGEL:

[46] Estes quatro pilares tidos como necessários à educação, encontram-se no Relatório elaborado para a Unesco sobre a educação para o século XXI, mais conhecido como Relatório Jacques Delors, sob a "batuta" do Banco Mundial.

> Ora, o conjunto destes princípios ou metas, retoricamente articuladas pela educação (neo) liberal da atualidade, leva ao exame de um possível contra-senso pedagógico. O docente, ao estimular o educando a sempre assumir solitariamente as incertezas da vida e a se jogar sem medo no provisório, retira dele a possibilidade de apropriar-se de todos os bens sociais já realizados ou em disponibilidade pelo próprio desenvolvimento capitalista. Na louvação exacerbada da criatividade privada como qualidade básica para assegurar a reprodução do homem, nos limites da preservação da sociedade, os serviços existentes, a apropriação de bens de consumo ou de bens duráveis, as técnicas de elaboração de produtos, enfim, todo ou qualquer desempenho, realizado no passado, mas disponível aos homens do presente como produtos do progresso econômico, torna-se irrelevante como ponto de partida para pensar ou agir. Proposta fantástica só factível em romance de peripécias tal como *A vida e as estranhas aventuras de Robinson Crusoé (1719).* (s/d, p. 4)

E ainda de acordo com NAGEL:

> A educação, nestes termos, volta às suas raízes, ajustada à **(re) construção da forma burguesa de ser e de pensar. A defesa do sujeito autônomo, criador, independente, sem amarras, original, que busca a conveniência imediata, livre para expressar-se sem qualquer coerção, convivendo, no máximo, com persuasão em caso de limites prejudiciais a outrem, que acredita no conhecimento apenas como verdade progressiva construída e conquistada pelo próprio eu,** passa a ser encaminhada como se inédita fosse no mundo dos homens que fizeram das trocas e/ou do consumo o limite máximo de seu universo cognitivo. E os fantasmas cobrem os homens quando eles passam a repetir formas cristalizadas de ver o mundo, como se elas fossem revolucionárias. Os *Planos de Governo*, as *Diretrizes Educacionais*, os *Pareceres dos Conselhos de Educação*, os *Parâmetros Curriculares*, com suas metas ou propostas educacionais definidas ou justificadas que o digam, posto que expressivamente reveladores de uma servidão voluntária ao modo de produção que apenas se atualiza." (2001, s/p)

Nesta "nova perspectiva", de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, se amplifica a noção de conteúdos que realmente sejam necessários à esta nova concepção de educação, em detrimento dos conteúdos que a escola vinha transmitindo. Segundo BARBOSA,

> (...) os PCNs, partiram do princípio de que os conteúdos de ordem cognitiva veiculados pela escola – de forma fragmentada, em razão da especialização do conhecimento de cada área – não seriam suficientes para atender as demandas da atualidade em relação ao perfil ideal do novo homem, para que este homem pudesse inserir-se no mundo do trabalho, exercer a sua cidadania e participar na construção do bem comum. A educação deveria voltar-se a partir de então, para a formação integral dos alunos. Foi, assim, proposta a ampliação da concepção de conteúdo escolar, que deveria agora incorporar o ensino de hábitos, atitudes, valores, normas e procedimentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento e socialização dos alunos. (2000, p.71)[47]

[47] Grifos nossos.

E ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a importância das atitudes com relação aos conteúdos preponderantemente de caráter moral e conseqüentemente ideológico se firmam como pressupostos políticos necessários e sustentadores da ordem social estabelecida. Tanto isso é a expressão ideológica da materialização das relações econômicas e sociais que:

> As atitudes envolvem o componente afetivo - predisposição, interesse, motivação - que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. As atitudes têm a mesma importância que os conceitos e procedimentos, pois, de certa forma, funcionam como condições para que eles se desenvolvam. Exemplos de atitudes: perseverança na busca de soluções e valorização do trabalho coletivo, colaborando na interpretação de situações-problema, na elaboração de estratégias de resolução e na sua validação. (BRASIL, MEC, 1998, p. 50) [48]

Com a proposição dos PCNs, novamente a exemplo de outros momentos históricos, a educação passa a receber especial atenção devido ao seu poder estratégico, agora para o consenso em torno dos ideais (neo) liberais. Este consenso propala a chamada "sociedade do conhecimento"[49], a qual valoriza uma determinada concepção de educação. Nesta sociedade, a educação tem reiterada a sua perspectiva redentora[50], a qual seria capaz de equacionar e amenizar as desigualdades sociais.

Esta concepção de "redentora" pode ser evidenciada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* ao afirmar: "Diante desta conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva". (BRASIL, MEC, 1998, p. 21). O que esta em perfeita consonância com DELORS:

> É preciso ter a coragem de pensar em escala planetária, de romper com os modelos tradicionais e mergulhar e decididamente, no desconhecido. Devem mobilizar-se todos os recursos internos e externos para construir um mundo novo baseado na solidariedade e não na destruição mútua. Cidadãos do mundo, preocupados com a sobrevivência e bem-estar da nossa espécie, devemos utilizar o arsenal mais moderno de métodos pedagógicos inovadores e interativos com o objetivo de criar um programa de educação

[48] Grifos nossos.

[49] De acordo com NAGEL, ***Sociedade do Conhecimento*** é a forma brasileira de traduzir ***Sociedade da Informação*** ou ***Super Estrada da Informação***, expressões conceitualmente mais realistas, menos pretensiosas em sua compreensão e mais precisas em sua extensão, cunhadas nos anos 90, pela ***Comunidade Econômica Européia*** e os ***Estados Unidos***, **com o objetivo de planejar ou concentrar esforços na construção de uma infra-estrutura global da informação.** (2001, s/p)

[50] Esta perspectiva redentora já era evidenciada na Pedagogia da Escola Nova, proposta no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

> mundial que abra os olhos das crianças e dos adultos para a era planetária que aí vem, e os seus corações para os gritos dos oprimidos e dos que sofrem. ... (1999, p. 244)

Para esta “redenção” da sociedade, os pressupostos (neo) liberais orientam para o engajamento do maior número possível de pessoas na campanha em prol da eficácia na educação. Deste modo, a sociedade não apenas se sente na obrigação, mas também se sente capaz de resolver os problemas referentes à educação. Nos parece que esta atitude/engajamento se enquadraria em uma das teses centrais do (neo) liberalismo, minimizando assim o papel do Estado frente à manutenção financeira da educação, bem como, consistiria numa relativização do papel do professor e num certo "barateamento" dos conteúdos ministrados pela escola, já que para a sustentação fundamental da sociedade capitalista os valores morais são imprescindíveis para garantir a condução política e a estabilidade econômica desejada ao processo de acumulação.

Esta relativização está presente em inúmeros projetos que são implementados tendo em vista promover o engajamento da comunidade para alcançar esta redenção, e deste modo, a melhoria da qualidade da escola[51]. Tais projetos, além de legitimarem a desresponsabilização do Estado face às inúmeras carências pelas quais passa a escola pública, estariam sugerindo que qualquer pessoa poderia atuar nos diferentes campos da educação, inclusive como professor. Uma vez que os PCNs, ao fazer a inserção dos chamados temas transversais, fazem alusão a necessidade de serem considerados os conhecimentos que figuram no exterior da escola, prevalecendo a idéia de que para atuar como docente não é necessária qualificação profissional específica. Nesta direção, podemos afirmar que fica claro o compromisso nacional com a aquisição de conhecimentos e valores desligados de qualquer projeto que vise o crescimento nacional em termos de ciência e tecnologia, privilegiando deste modo, formas alternativas de conhecimento que visem a mera inserção do país na ordem econômica pré-estabelecida e imutável prescrita pela chamada globalização.

O envolvimento que vem sendo requerido à comunidade pelas atuais diretrizes educacionais extrapola o apoio material e financeiro, pois possibilita a atuação desta comunidade enquanto "docente"[52], a qual implementa uma nova concepção de conhecimento e de um novo significado à qualidade da educação. Isto se dá devido à importância atribuída aos conhecimentos que figuram fora da escola em detrimento aos

[51] Podemos citar como um exemplo o *Projeto Amigos da Escola*, largamente divulgado e apoiado pela mídia, em particular pela Rede Globo de Televisão.

[52] DELORS (1999) utiliza a expressão "paraprofissionais" ao referir-se a atuação da comunidade na escola.

conteúdos ministrados no seu interior, avançando na defesa não só da neutralidade da ciência, mas da negação de conhecimentos sistematizados historicamente como essencial aos ingressantes no sistema escolar e fundamentalmente da propagação sistemática da necessidade de incorporação de valores destruindo a capacidade de uma visão e da compreensão social pela história.

Essa valorização dos conhecimentos trazidos pela comunidade para a escola, é tida como necessária para a formação do "novo homem" requerido pela "sociedade globalizada". Para este "novo homem", seriam necessários conhecimentos atuais e "aplicáveis" a vida cotidiana. Esta perspectiva de formação está presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais,* ao abordarem as competências que são necessárias a este “novo homem":

> Isso significa novas demandas para a educação básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo favoreçam o aprendizado de que o processo de aprender é permanente. Para tanto, é necessária a utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados deste processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. (BRASIL, MEC, 1998, p. 44)

Pretendendo consolidar um determinado projeto político, econômico e social, os (neo) liberais fazem uso de uma readequação de significados de categorias, conceitos e discursos. Neste sentido, determinadas categorias são inseridas concomitantemente com a readequação de outras antigas categorias que vão ganhando inflexões quando não são simplesmente deslocadas, o que altera sobremaneira a percepção do real por boa parte da sociedade, que de modo cada vez mais crescente vê diminuída sua possibilidade de discriminação diante do que lhe é apresentado enquanto situação real. Neste contexto, podemos afirmar que apesar de muitas vezes, figurar nos quadros curriculares a nomenclatura dada aos conteúdos, a exacerbação do imediatamente aplicável, em nome de conhecimentos que façam sentido ao dia a dia dos alunos, o seu cunho científico acaba sendo esvaziado, condição cada vez mais propalada e promovida para romper com a construção e a realidade histórica.

Embora façamos aqui a alusão a esta readequação de conceitos e conteúdos especificamente quando os mesmos conceitos adquirem diferentes conteúdos, consideramos necessário destacar que não compreendemos as categorias ou conceitos como algo estático ou imutável, muito pelo contrário, pois assim como as relações

estabelecidas pelos homens se transformam historicamente, as categorias e conceitos produzidas através destas relações também estão em constante movimento, demonstrando efetivamente que são materializações socialmente produzidas e portanto determinadas historicamente. Para explicitar este entendimento podemos citar MARX quando responde uma carta ao senhor Annenkov[53]:

> O Sr. Proudhon soube muito bem ver que os homens fazem o tecido, o pano, a seda – e é dele o grande mérito de ter visto estas coisas tão simples! O que o Sr. Proudhon não soube ver é que os homens produzem também, conforme suas faculdades produtivas, as *relações sociais* nas quais produzem a seda e o tecido. E, ainda, não soube ver que os homens, que produzem as relações sociais segundo a sua produção material, criam também as *idéias*, as *categorias*, isto é, as expressões abstratas ideais destas mesmas relações sociais. Portanto, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que expressam. São produtos históricos e transitórios.[54] (1982, p. 212)

Esta afirmação de Marx além de evidenciar o processo histórico de produção das categorias e conceitos, também nos é útil para reafirmar nossa análise a respeito da readequação de categorias empreendida pelo (neo) liberalismo com a finalidade de manutenção de uma hegemonia, hegemonia esta que é construída por sujeitos históricos e concretos materializados determinantemente pela sociedade dividida em classes e pela luta de classes.

O que estamos evidenciando até o presente, é que a proposta pretendida para o ensino fundamental, estaria alimentando uma nova rearticulação da ideologia liberal perpetuando o mito da escola enquanto possibilidade de desenvolvimento e ascensão social. De acordo com SILVA: "... há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal". (In GENTILLI e SILVA, 1997, p. 12)

As alterações do currículo implementadas via políticas educacionais nos anos noventa atuaram no sentido de manter/consolidar ideologicamente o mito da escola, e contribuíram para a relativização do conhecimento e, portanto para uma queda na cientificidade das propostas pedagógicas e no progressivo rompimento com a necessidade de apreensão histórica das relações sociais. Nesta direção, afirma NAGEL:

---

[53] Nesta carta, Marx comunica a Annenkov suas primeiras impressões a respeito do livro do Sr. Proudhon, a que replicará com *A miséria da filosofia*.

[54] Grifos nossos.

> Na verdade, as Políticas Educacionais de nosso país nos anos 90, - que foram lentamente recriadas e/ou apropriadas pela burguesia desde a luta contra a ditadura militar, amamentada pela Nova República, consolidada pela era Collor – Cardoso e gerenciadas com vigor autoritário, por Governadores como Jaime Lerner do Estado do Paraná, - ainda estão para ser examinadas no espectro da decadência da ciência[55] e do oportunismo cívico, cujas conseqüências nossos netos sentirão. (NAGEL, In NOGUEIRA, 2001, p. 121)

Recuperando a trajetória histórica do capitalismo brasileiro, percebemos que fatores como anseio por desenvolvimento, democracias restritas, regimes autoritários, atrelamento de interesses internos e externos, representantes populares de posturas atreladas aos interesses de elites foram pressupostos que marcaram as reformas educacionais que de certa forma colaboraram para a manutenção da ordem social vigente à custa da miséria social e cultural de grande massa populacional.

Percebe-se que a problemática que revela e justifica as reformas educacionais e as mudanças curriculares, continua constituindo-se em elementos que postulam mudanças e avanços sociais. Desse mesmo modo, as reformas que ora são implantadas e implementadas para a educação, bem como as mudanças que vem sendo exigidas do seu papel frente à preparação do "novo modelo de homem", também são justificadas como fundamentais para que ocorram mudanças sociais e sustentam ideologicamente o receituário de desenvolvimento via globalização proposto pelo contexto (neo) liberal, expressão do processo de acumulação do capitalismo na sociedade atual.

[55] Grifos nossos.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Neste trabalho a reflexão e o exame das questões que apontamos não têm a pretensão de esgotar o assunto, devido não só ao longo período examinado, bem como, a complexidade de relações econômicas, políticas e educacionais que o mesmo suscita demandando novos estudos.

Mas objetivamos demonstrar que as determinações históricas que se fizeram presentes nas proposições de currículo para a escola brasileira, no período de 1960 a 2002, enquanto extensão do capital em seus interesses econômicos expressos nos diferentes momentos ou nas diferentes fases do desenvolvimento econômico brasileiro se traduziram como resultado das contradições econômicas e políticas.

Mesmo considerando as modificações que foram sendo empregadas no conceito de desenvolvimento, pode-se constatar a importância crucial atribuída a educação, enquanto formadora e promotora do modelo de homem que os diferentes momentos econômicos vividos pela sociedade brasileira exigiam.

As exigências que se fizeram e se fazem ao modelo educacional, operam uma apropriação ideológica da compreensão da realidade, pois, mesmo o mimetismo dos vários modelos educacionais realizados visando acompanhar as mudanças ocorridas no processo de acumulação capitalista, foram tidos como insuficientes, pois a despeito deles a educação permaneceu tida como inadequada e fora da realidade.

Do mesmo modo como se fez uma educação de elite voltada às humanidades, quando, numa economia de base rural-agrária/comercial, às elites era requerido o papel de condutoras dos destinos da nação, agora cumpria a função de promotora e justificadora para o desenvolvimento pretendido.

Portanto, na fase de desenvolvimento do processo embrionário de industrialização, quando o capitalismo se consolidava no Brasil, a educação já expressava a tentativa de assimilação e tradução do liberalismo, nas suas propostas proclamadas e realizadas.

Já em 1932, início da década em que se dá a realização da fase final de consolidação da ordem capitalista no Brasil, em pleno processo de industrialização há uma forte conotação vinculando a educação e o desenvolvimento econômico de traço nacionalista nas preocupações expressas no *Manisfesto dos Pioneiros da Educação Nova*, importando os ideais liberais de John Dewey a fim de operar "a modernização" da educação nacional.

Nos anos 1950 e 1960, marcados pelo redirecionamento do processo de expansão industrial acelerado que ficou profundamente matizado pelo viés da internacionalização contida na estratégia desenvolvimentista. Neste período a educação começa a ser requerida tanto pelo crescente operariado urbano, quanto pela burguesia urbano industrial. Período este que ficou marcado pelas discussões entre as diferentes facções liberais e frações de classe acerca da proposição das diretrizes e bases que deveriam nortear a educação. Neste sentido as idéias da Educação nova também tiveram reflexos na apresentação do *Manifesto dos Pioneiros mais uma vez convocados,* de 1959, onde alguns dos mesmos Pioneiros de 1932 ao lado de outros educadores, numa visão liberal-pragmática empunharam a bandeira da democratização da educação, como forma de garantir um futuro mais digno à nação.

Nas reformas que se propuseram para a educação, e na própria Lei, contrastando com o elitismo do sistema nacional de ensino, já se podia verificar a preocupação com a formação de mão-de-obra, com vistas a atender ao processo de industrialização.

Na década de 1970, as tensões que remanesciam da suposta superação do nacionalismo pela internacionalização da economia, desembocam no golpe de 1964, que reconduz o Estado tanto interna quanto externamente, sufocando as pressões e as reivindicações oriundas das classes dominadas. Nesse momento, assume função ideológica e econômica sob comando dos EUA, a *Teoria do Capital Humano* e a educação passa a ser concebida nos moldes de uma indústria de prestação de serviços, onde o seu produto o homem, é considerado parte do capital, recurso humano para a produção. É a era do capital produtivo refletido no tecnicismo. E a "revolução" do modelo educacional, visando competência e planejamento tidos como necessários à inserção tecnológica do país, sendo assim, a educação passa a incorporar os preceitos técnicos da linha de produção fabril. Escola e Universidade têm um importante papel a desempenhar, o corpo constituinte das organizações educacionais é rigidamente modificado nas distribuições de encargos e funções visando a otimização dos resultados, já que seus produtos, alunos e pesquisadores representavam peças importantes na

engrenagem do processo de acumulação capitalista. Foram os traços para educação que legou a associação do desenvolvimento econômico com a “Segurança Nacional”, e seu aspecto de repressivo de contenção, se pode sentir na estrutura do sistema educacional, pois não devendo acontecer intersecções de funções, o espaço para o debate em torno de ideais políticos deveria ser abolido do espaço escolar. Pois para o “crescimento do bolo” cada um deveria desempenhar suas funções, professor ensina e aluno aprende, diretor dirige, operário trabalha, as elites comandam e a sociedade seria o resultado do somatório dessa “harmonia”.

A queda do muro em Berlim marca o fim do confronto entre o primeiro e o segundo mundo, e com a derrocada do socialismo real, o capitalismo vislumbra a possibilidade de sua mundialização, como corolário da internacionalização financeira, “ingressávamos” na era da globalização. E sob o comando da movimentação financeira internacional, fortemente marcada pela retomada hegemônica dos EUA impõe-se para os países em desenvolvimento, particularmente para o Brasil, um agudo processo de crise, mais conhecido por crise da dívida, que teve reflexos no campo educacional. Este processo de proporções amplas no fundo representava em escala mundial, uma nova reconfiguração da sociedade capitalista. O setor produtivo nacional começa a sentir os reflexos da desaceleração do crescimento nacional, era a lógica de uma nova fase de acumulação do capitalismo sob o domínio do capital financeiro. Nesse contexto, na promessa de enterrar o “obsoleto” tecnicismo novas preocupações educacionais começam a surgir. Foi um tempo de tensão educacional, já não convinha formar para a produção, com a mudança “humanizadora” no conceito de desenvolvimento que agora deveria voltar-se à satisfação das necessidades humanas elementarmente básicas, ao um novo modelo de homem começava a ser requerido por este processo de acumulação do capital.

Neste mesmo período, viveu-se o “fim da ditadura” que culminou na transição lenta e gradual da sociedade, que deveria conduzir à democracia, à euforia ofuscante que se pode sentir no plano político com relação à retomada das liberdades políticas somou-se a euforia por parte de educadores na ânsia pelo resgate do papel político do professor. Este terreno foi o solo fértil onde vicejou a centralidade da educação de base, marcado pelo desterramento da necessidade da universalização da educação básica, fortemente propagada nas proposições dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial.

Na década de 90, a década da supremacia do Global ao nacional, a década do "endeusamento" do mercado e nesta fase há uma intencionalidade de que todos os setores nacionais, inclusive o educacional funcionem à moda mercantil, segundo os ditames (neo) liberais. As relações humanas devem ser tratadas como relações comerciais, logo a educação, agora teria que desempenhar seu papel na formação do produto esperado, o homem da era do livre mercado, o consumidor por excelência, o homem do instantâneo, "sem amarras" com o passado, apegado apenas ao futuro imediato, ou seja, o presente.

Isso promove o retorno e a exacerbação da concorrência "sadia", o traço que precisa ser perseguido e garantido pela escola é o individualismo, acobertado em autonomia, a escola deve então formar o homem para ser o "senhor único de seu destino". É a era da flexibilização, onde as competências atitudinais ganham relevância, suplantando o "obsoleto" conhecimento historicamente construído, se impondo como uma nova moral.

Combinando com o sistema financeiro mundial, que vivendo o auge do capital volátil, a escola passa a valorizar muito mais a informação em detrimento da formação, e encaminha-se nesta direção adotando conhecimentos que façam sentido para o momento atual sob o jargão das decisões rápidas e da solução de problemas imediatos.

A alegação da ineficiência da escola passou a ser transferida para o setor gestor administrativo, se a escola vinha funcionando mal, não era por falta de recursos, estes é que eram mal gerenciados. Logo a escola passa por uma crise de eficiência e precisa ser monitorada via avaliação a fim de conter o desperdício e promover um desempenho eficiente. Assim são criados e fortalecidos os sistemas de avaliação nacionais, que apontam, em consonância com o exterior, para a necessidade de homogeneização dos currículos escolares. Nasce assim a proposta de parâmetros curriculares nacionais para as escolas brasileiras.

De forma que ocorre um movimento nacional que em consonância com um movimento mais amplo conduzido pelos organismos internacionais, no sentido de que, a educação se "mundialize". Neste sentido, tomando a reforma educacional espanhola como exemplo, passariam a ser implantados em ordem crescente de escolaridade os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na verdade como subjacente à proposta dos parâmetros curriculares nacionais, estava a ligação direta com o Sistema de Avaliação Nacional, o que se tem realmente é

a proposição de um Currículo Nacional, o que leva a grande maioria das escolas a implantarem a proposta neles contida.

Como exigência dessa época, no sentido de amenizar as desigualdades e garantir condições iniciais iguais para todos, a escola também foi palco da constatação estatística da universalização de seu acesso, perto da totalidade das crianças tiveram lugar nos assentos dos bancos escolares.

Logo, adentramos no século XXI com uma educação básica universalizada, a estrutura curricular da escola sofreu a "ampla reformulação" de suas propostas, o traço (neo) liberal transformou-se na marca do modelo educacional brasileiro, à exemplo das demais instâncias sociais, e apesar das resistências, a relação escolar segue os ditames do mercado. A educação funciona predominantemente privilegiando a informação em detrimento da formação.

Porém todo esse esforço é tratado como inócuo, pois permanece a idéia de que não foi capaz de colocar a escola em nível de adequação com a realidade. Os sistemas de avaliação nacional, já apontam a ineficácia do sistema, mesmo universalizada, e reformada curricularmente, a escola é apontada por não atender as exigências que lhe são impostas pela realidade social e econômica. Argumento esse que fortalece a justificativa ideológica exigida pelas necessidades econômicas.

Nos parece que há uma tentativa *ad eternum* de considerar a escola deslocada da realidade, com isso perpetuando-a enquanto mito na superação dos problemas sociais.

A realização deste trabalho permitiu-nos compreender que o desenvolvimento histórico do modelo educacional brasileiro desenrolou-se na tensão que as classes em luta lhe foram e vão lhe imprimindo. Pois, historicamente, assim como as elites almejavam colocar a educação ao serviço de seus interesses, do mesmo modo, as classes populares buscam na escola a satisfação de seus interesses. Eis a expressão da contradição que a luta de classes impõe à exigência educacional e conseqüentemente ao currículo produzido neste contexto.

Ao contrário do que ideologicamente se coloca, constatamos que, para além dos reais problemas que o sistema educacional enfrenta, ele sempre desempenhou o seu papel, não é em vão destacar, por mais óbvio que nos pareça, a educação nunca esteve descolada da realidade, pois como parte integrante do todo, desempenhou ao longo da história, seu papel relativamente determinante; porém, não foi e não é o determinante em última instância, sofreu para isso como destacamos acima o embate das classes em luta, de forma que o resultante sempre ficou matizado pelas classes que historicamente

compunham a sociedade brasileira e determinantemente pelas classes ou frações das classes dominantes que detinham hegemonicamente o poder econômico e político. Mesmo quando os interesses externos ao se chocarem com os diferentes interesses internos dentro do processo de desenvolvimento que aqui se processou, desde a sua fase nacionalista, até a fase denominada de globalização, acabaram produzindo aqui resultados particulares à formação brasileira, a educação cumpriu seu papel político, ideológico e econômico.

Se a educação é expressão da cultura, e esta é determinada pelas bases materiais da sociedade, e se estas bases permanecem, não são as pretensões de uma “revolução” cultural via educação, que superam a materialização das contradições e dos interesses dessa mesma sociedade, no caso, a sociedade capitalista brasileira. Desse modo precede a “revolução” cultural via educação a ruptura dos meios que constituem esta mesma sociedade.

REFERÊNCIAS

ADISESHIAH, Malcolm S**. O papel do homem no desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Documentação Serviço de Publicações, 1973.

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lucia Carpi e RIBEIRO, Marcus V. T. **História da sociedade brasileira.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do desenvolvimento**, 4ª edição – (Coleção Zero à Esquerda), Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A teoria do capital humano em tempos de acumulação flexível**. Maringá, s/d. (mimeo)

BAER, Mônica. **A internacionalização financeira no Brasil**. Petrópolis: VOZES, 1986.

_____ **O rumo perdido: a crise fiscal e financeira do Estado brasileiro**. Rio de Janeiro:Paz e Terra,1993.

_____. **Informe sobre el desarollo mundial***: el conocimento al servicio del desarrollo.* Washington, D.C. 1998-1999.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional:** os Parâmetros Curriculares Nacionais. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2000 (dissertação de mestrado).

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas, São Paulo: Editores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (Coleção Formação de Professores).

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAGA, José Carlos de Souza. O espectro que ronda o capitalismo. In: **Folha de São Paulo** – Caderno Mais!, 5, domingo, 1º de setembro de 1996.

BRASIL, COCAP, **Aliança para o Progresso**, Brasília, 1965.

BRASIL, IPES (org.). **A Educação que nos convém**. Rio de Janeiro, 1969.

BRASIL, MEC, INEP. **Educação para todos**. Brasília, DF: 2000.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF, 1998 (on line)

CHAUI, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação** nº 24, Rio de Janeiro: ANPED: Autores Associados, 2003.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. (org).**A mundialização financeira**: gênese, custos e riscos. Trad. Carmem Cristina Cacciacarro, Luis Leiria, Silvana Foá e Valéria Coelho da Paz. São Paulo: Xamã, 1998.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**: impactos da reforma do FMI e do Banco Mundial, trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo : Moderna, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 4ª edição, 1979.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

FIORI, José Luiz. **Neoliberalismo e políticas públicas**. In: **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: 1997.

FIORI, José Luiz e MEDEIROS, Carlos. (orgs) **Polarização mundial e crescimento**. Rio de Janeiro : Vozes, 2001.

_____. **Brasil no espaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,2001.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Escola S.A**. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE: 1996

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petropólis, Vozes: 1997.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964 – 1985). São Paulo: Cortez,1994.

GONÇALVES, Reinaldo e POMAR, Valter. **O Brasil endividado –** Como nossa dívida externa aumentou mais de 100 bilhões de dólares nos anos 90. 2ª reimpressão, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001 (Coleção Brasil Urgente).

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para "Alívio" da pobreza. São Paulo : USP, 1998.

LOMBARDI, Claudinei José (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história: filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José G. (orgs.). **A reorganização do campo educacional no Brasil : manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro, 7letras, 2003.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1982.

_____. Textos filosóficos. São Paulo, Biblioteca do Socialismo Científico, 1975.

MINAS GERAIS, Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais, **Programa do ensino primário elementar,** Minas Gerais, Imprensa Oficial, 1965.

MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

NAGEL, Lizia Helena. **Paradoxos da educação (neo) liberal**. Maringá, mimeo, s/d.

_____. **A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores**. Seminário Internacional de Educação, Cianorte, 2001.

_____. Educação via Banco Mundial: imposição ou servidão necessária? In: **Anais do V Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, São José de Costa Rica, 2001.

NOGUEIRA, Francis M. Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, UNIOESTE, 1999.

_____. **Afinal, universalizamos o ensino fundamental?** Cascavel, mimeo, s/d.

_____. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria e SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (org.) **Educação e Estado**: as mudanças no sistema de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina, Ed. UEL, 2001.

_____. (org). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras:** a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981. (Coleção Educação Universitária).

OLIVEIRA, Dalila Andrade e SOUSA, Sandra M. Zakia Lian. Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão. In: **Revista de Educação** AEC nº100, Brasília, 1996.

PARANÁ, CETEPAR, Secretária de Estado da Educação e da Cultura, **Curso de aperfeiçoamento 1ª etapa fundamentação didático-pedagógica, 1º grau, expansão III** , Professores e pessoal Técnico Administrativo, 1975

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil**, 9ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e SPINK, Peter. (org.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

RATTNER, Henrique. Crescimento ou desenvolvimento. In: **Revista Espaço Acadêmico** – Ano III – n 27, agosto de 2003. (on line).

REIS, Amadice Amaral dos Reis et all. **Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º Grau.** São Paulo: Ao livro técnico S/A, s/d.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1984

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis. Vozes, 1989.

ROSTOW, W.W. **Etapas do desenvolvimento econômico**, 5ª ed. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1974.

SAES, Décio. **República do Capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SAVIANI, Dermeval, **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora : Autores Associados, 1989. – (Coleção Educação Contemporânea)

_____ **A nova lei da educação***:* trajetória, limites e perspectivas. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1988. – (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Política e educação no Brasil.** São Paulo, Cortez,1987.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMONSEN, Mário Henrique, **Brasil 2001**. Rio de Janeiro, APEC Editora S.A,1976.

SINGER, Paul, **Desenvolvimento e Crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luis. **(Des) Ajuste Global e modernização conservadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TEIXEIRA, Aloísio. **O ajuste impossível:** um estudo sobre a desestruturação da ordem econômica mundial e seu impacto sobre o Brasil. Campinas, Instituto de Economia, 1993. (Tese de doutoramento)

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et al. **História da Educação –** A Escola no Brasil**.** São Paulo, FTD, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil**. São Paulo, Papirus : 1990.

_____. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico – metodológicas. In: **Cadernos da Escola Pública**. Além de dar zero, qual é a sua professor? Brasília, UNB/SINPRO DF : 1995.

WASHINGTON, SECRETÁRIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, **Aliança para o Progresso**: Documentos oficiais emanados da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social no Nível Ministerial. Punta del Este, Uruguai, 1961.