

Neobarbarismo e educação

Contradições, dubiedades e omissões no discurso da
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996

Jomar Teodoro Gontijo

editora



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitor: Dijon Moraes Júnior

Vice-reitor: José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete: Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças: Adailton Vieira Pereira

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Terezinha Abreu Gontijo

Pró-reitora de Ensino: Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-reitora de Extensão: Giselle Hissa Safar

EdUEMG – Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Rod. Papa João Paulo II, 4143 - Serra Verde, BHte - MG CEP: 31630-902

Ed. Minas - 8º andar Tel (31)3916-9080 editora@uemg.br

Daniele Alves Ribeiro

Leandro Andrade

Thales Rodrigues dos Santos (estagiário)

Conselho editorial

Dr. Dijon Moraes Junior

Drª. Flaviane de Magalhães Barros

Dr. Fuad Kyrillos Neto

Drª. Helena Lopes da Silva

Dr. José Eustáquio de Brito

Dr. José Márcio Pinto de Barros

Drª. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

Expediente

Design

Laboratório de Design Gráfico / Escola de Design - UEMG

Coordenação

Mariana Misk

Orientação do projeto

Iara Mol, Mariana Misk e Simone Souza

Aluno responsável

Caio Rodrigues

Revisão

Raquel Rezende

G641n Gontijo, Jomar Teodoro.

Neobarbarismo e Educação : Contradições, dubiedades e omissões no discurso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 / Jomar Teodoro Gontijo. - Belo Horizonte : EdUEMG, 2017.
110 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-62578-95-3

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Legislação. 3. Políticas Públicas. I. Gontijo, Jomar Teodoro. II. Título.

CDU 37.014

Sumário

10	APRESENTAÇÃO
12	INTRODUÇÃO
18	PARTE I CONCEITOS PARA ENTENDER O NEOBARBARISMO
21	CAPÍTULO 1 Neobarbarismo ou recaída na barbárie
29	CAPÍTULO 2 Causas do neobarbarismo
29	A razão instrumental ou a morte da razão
32	Dominação
37	CAPÍTULO 3 Cenários da nova barbárie
37	O Capitalismo tardio
41	A indústria cultural
43	Tempo livre e trabalho hipostasiado
47	Declínio do indivíduo
51	Crítica ao progresso
52	Semiformação
55	Ética, Moral e formação moral

60	PARTE II	TEXTO E CONTEXTO DA NOVA
		LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
63	CAPÍTULO 1	Contexto internacional: crise do capitalismo, neoliberalismo e educação
71	CAPÍTULO 2	Contexto nacional: democracia e neoliberalismo
77	CAPÍTULO 3	Histórico da legislação educacional no Brasil
78		Leis de Diretrizes e Bases da Educação anteriores a 1996
79		Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996
88		Conselho Nacional de Educação
89		Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais

94	PARTE III	NEOBARBARISMO, CONTRADIÇÕES E OMISSÕES NA LDBEN/96
97	CAPÍTULO 1	Apropriação dos ideais iluministas e democráticos pela LDBEN/96
101	CAPÍTULO 2	“ <i>dura lex, sed lex</i> ”: crítica à flexibilização da LDBEN/96
103	CAPÍTULO 3	O neobarbarismo na LDBEN/96
103		LDBEN/96 e a Educação Infantil
105		LDBEN/96 e o ensino crítico
108		LDBEN/96 e a individuação, fundamento da Democracia
110		LDBEN/96 e emancipação – Adaptação ou resistência?
114		LDBEN/96 e a consciência
117		LDBEN/96 e a tecnologia: frieza e ausência de amor
119		LDBEN/96 e a formação moral
122	PARTE IV	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNS)
126	CONCLUSÃO	
133	REFERÊNCIAS	

Apresentação

Esclareço ao leitor que o texto que tem em suas mãos é uma adaptação da dissertação de Mestrado defendida por mim em 2007, a qual foi adaptada para o formato de livro, buscando tornar a linguagem o mais acessível e simples, de forma que fosse de fácil compreensão mesmo para aqueles que não tenham conhecimentos específicos nas áreas da Educação, Sociologia e Filosofia.

No entanto, como se trata de um texto científico, o leitor encontrará, ainda, aspectos formais e metodológicos próprios de uma pesquisa acadêmica, tais como citações livres e literais. Embora elas deixem o texto mais técnico, elas permitem um maior aprofundamento para aqueles que o desejarem.

Os mais questionadores podem perguntar: - Qual a validade da publicação de uma pesquisa feita há dez anos?

A primeira parte do livro é perene, enquanto estivermos numa sociedade capitalista - ou, se preferirem, no “Capitalismo tardio”, conforme a conceituação do filósofo alemão Adorno -; nela são estudados o conceito de “neobarbárie” e outros, que nos permitem entender melhor a nossa sociedade e a Educação.

As outras partes, que analisam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBN/96), e os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo os conceitos apresentados na primeira parte, tornaram-se

altamente relevantes diante da Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo Temer, após o polêmico impeachment da presidenta Dilma.

O mesmo espírito neoliberal, que entende a Educação como adaptação e formação para o trabalho, aparece novamente nas políticas públicas educacionais, como na época de Fernando Henrique Cardoso, quando foi promulgada a LDBN/96.

Finalmente, deixo aqui meus votos de gratidão ao meu orientador, doutor José Geraldo Pedrosa, amigo e mestre que me apresentou os frankfurtianos, guiando-me para a elaboração deste estudo.

Que o amigo leitor, ao absorver o conteúdo deste livro, possa refletir sobre ele, avançando no pensamento e na ação crítica sobre o mundo que recebemos pronto, mas que deve evoluir com as nossas contribuições individuais e coletivas.

Introdução

O século XX foi fecundo em transformações. Com a não efetivação dos ideais do Iluminismo, evidenciada pelos horrores das duas guerras mundiais, surgiu a necessidade de uma reflexão sobre as razões pelas quais as propostas iluministas falharam. As teses “pós-modernistas” criticaram o modelo iluminista, sem, no entanto, construir outro modelo para colocar no seu lugar.

O Relativismo cresceu e alastrou-se nas áreas do conhecimento. Mesmo a Física, a mais “exata” das ciências, foi abalada pelo Relativismo nos estudos dos fenômenos quânticos.

Assim, o princípio da incerteza parece reinar mesmo depois da célebre frase de Einstein, mediante a qual ele afirmava que “Deus não joga dados”.

A Matemática, considerada como ciência perfeita pelos racionalistas modernos, também foi questionada. Por exemplo, os princípios axiomáticos da Geometria Euclidiana, tidos como verdades absolutas, foram criticados por Riemann (GRIFFITHS, 1989). As outras ciências menos “exatas”, como as biológicas e humanas, foram muito mais criticadas. Não há, nelas, qualquer certeza.

Se Arquimedes – inventor da alavanca e que afirmou: “dai-me um ponto fixo e erguerei a Terra” (SOBRAL, 1997) – requisitasse, hoje, um

ponto fixo, não seria possível atendê-lo, porque, como afirmam os relativistas, todos os pontos são relativos.

Superado o moralismo religioso reinante na Idade Média, a dimensão econômica, vagarosamente, tomou o próprio lugar como valor norteador da vida humana, via Revolução Industrial e Capitalismo nascentes. Aprimorando-se nos meios de dominação, o Capitalismo tornou-se, no século XX, hegemônico e os poucos focos de resistências ainda existentes submetem-se, de alguma forma, às teias do Capitalismo, ou seja, à globalização.

O estilo de vida estadunidense é propagado para o mundo globalizado como o melhor, de forma semelhante que, anteriormente, os jesuítas pregaram o Cristianismo para os índios “pagãos” das novas colônias do chamado Novo Mundo.

Mudaram-se as técnicas, que se sofisticaram mediante uma mídia *hollywoodiana*, amparada por uma teoria *behaviorista* do ser humano. O indivíduo é visto como um objeto que, por meio de estímulos adequados, responde de forma previsível e controlada. A comunicação de massa, aperfeiçoada pela crescente tecnologia, transmite a ideologia do mercado, promovendo o hiperindividualismo e o neoliberalismo estadunidenses.

Porém, quando a mídia, por meio da propaganda em massa, e o dinheiro não são suficientes para impor os valores da “democracia” e do mercado livre a outros povos, estes são considerados terroristas e bárbaros. Os Estados Unidos da América (EUA), detentores do maior poderio bélico do planeta, consideram-se no direito de – desrespeitando a Organização das Nações Unidas (ONU) – imporem os próprios valores aos outros países por meio da força. Assim, dividiram o mundo em um eixo do mal, constituído pelos países que lhe fazem oposição, e num eixo do bem, constituído pelos demais países.

O Capitalismo, no entanto, apresenta contradições que reaparecem cada vez mais ampliadas e cujos efeitos tornaram-se mais perceptíveis no final do século passado e no início deste século. Uma das contradições é a necessidade de um crescimento econômico contínuo num ambiente limitado. O incentivo ao consumismo, que mantém o mercado estadunidense como o maior do mundo, é um dos fatores para a crise ecológica atual. Efeito estufa, poluição das águas, do ar e da terra e o acúmulo de lixo, dentre outros, são consequências diretas da necessidade do Capitalismo de vender cada vez mais.

Outra contradição é a diminuição dos postos de trabalho, a qual é agravada pelo desenvolvimento das tecnologias de produção. As taxas de desemprego são altas em todo o mundo capitalista, enquanto o trabalho informal e o subemprego crescem como únicas possibilidades de sobrevivência. A pobreza nos países em desenvolvimento continua alta. Na última estimativa do IBGE¹, no Brasil são 14 milhões de pessoas que passam fome. Imigrantes da América Latina buscam melhores oportunidades nos EUA, mesmo que ilegalmente; e africanos, na Europa. A revolta dos filhos de imigrantes nos subúrbios das cidades francesas mostrou ao mundo essa situação.

É motivo de indignação saber que, pela primeira vez, há tecnologia para produzir alimentos para saciar a fome de todos, mas que os alimentos produzidos são acessíveis apenas para quem pode pagar por eles.

A civilização ocidental, ao mesmo tempo em que alcança extraordinário desenvolvimento tecnológico, parece recair na barbárie. O

¹ Pesquisa sobre segurança alimentar (2006), que utilizou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004.

terrorismo, a violência, a fome, a corrupção, o aumento de consumo de drogas lícitas ou ilícitas e revoltas sociais parecem indicar o declínio da civilização burguesa.

Neste contexto conturbado, a educação tem uma grande importância. Ela pode ser determinante, uma vez que, por meio dela, são formados os indivíduos que podem mudar ou manter o mundo, subordinando-se ao sistema predominante ou, de alguma forma, opondo-se a ele.

A educação formal se processa na escola e a escolarização é determinada, uma vez que as escolas públicas e as escolas particulares são controladas pelo Estado e seguem as políticas específicas dele.

O Banco Mundial (BM) age no setor educativo há mais de quarenta anos, ampliando, cada vez mais, o próprio raio de ação, ao abranger atividades de pesquisa, de assistência técnica e de assessoria aos governos em matéria de políticas educacionais, dentre outras. Isso reflete-se na ocupação do espaço, que, primordialmente, era da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). De 1963 até 1990, o BM já havia concedido créditos de cerca de 10 bilhões de dólares, havendo participado em 375 projetos educativos em cem países (TOMMASI, WARD, HADDAD, 1990, p. 128).

No final do século XX, vários países fizeram reformas educacionais, a maioria delas orquestrada pelo Banco Mundial. No Brasil, a reforma foi regulamentada, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a assinatura da lei 9.394/96, conhecida como LDBEN/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Uma educação que se orienta por políticas elaboradas com a assessoria de um organismo internacional, criado para manter e reproduzir um sistema, pode propiciar a superação do mesmo sistema ou ela fortalece a adaptação ao mesmo sistema?

Outrossim, em que sentido o discurso da nova legislação educacional brasileira sinaliza para um cenário de efetivação dos ideais iluministas ou aprofunda o cenário atual de neobarbarismo?

Contribuir para o entendimento da legislação educacional contemporânea no Brasil, mais exatamente da LDBEN/96, é o objetivo geral deste trabalho, enquanto os objetivos específicos consistem na identificação dos sentidos políticos, axiológicos e ideológicos implícitos na LDBEN/96, na análise das influências sofridas pela LDBEN/96,

na contextualização social, política e econômica em que a ela foi promulgada e na observação de omissões e de contradições no texto da LDBEN/96, segundo a teoria crítica.

Nesta pesquisa propõe-se a hipótese de que a LDBEN/96 reafirma os ideais iluministas de liberdade, cidadania, autonomia e emancipação do indivíduo, embora a LDBEN/96 se contradiga ao determinar um sentido político e ideológico que, prioritariamente, ela atribui à agenda de adaptação do indivíduo, à lógica do mercado, à competitividade, ao consumo e ao trabalho, favorecendo o neobarbarismo.

Sendo contraditória em si mesma, a LDBEN/96 aprofunda o neobarbarismo contemporâneo a partir das omissões e das dubiedades que podem ser observadas nela, porque a exigência cada vez maior da “educação para a adaptação” bloqueia a “educação para a emancipação”.

Para isto, o material pesquisado foi, primeiramente, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada LDBEN/96 e complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

E para melhor entender a referida lei e sua complementação, recorreu-se a textos que estudam os contextos sociais, políticos e econômicos das últimas décadas do século XX em âmbito mundial, a partir de SCHAFF (1990), KURZ (1992), TOMMASI, WARD e HADDAD (1990), e em âmbito brasileiro, a partir de SALLUM Jr (2003) e OTRANTO (1996), enquanto os comentários e as críticas referentes à legislação em questão foram transcritos de CARNEIRO (1999), DEMO (1997), FERNANDES e SILVA (1998), GENTILI (1996) e SAVIANI (1997 e 1998).

Portanto, a metodologia adotada privilegiou a pesquisa bibliográfica.

Inicialmente, realizaram-se leituras exploratórias das referências teóricas escolhidas. Depois, fizeram-se leituras para estabelecer referências classificatórias, que são apresentadas na Parte I deste trabalho. Em seguida, passou-se ao estudo do material da pesquisa, para o qual foram coletados textos pertinentes que esclarecem os contextos sociais, econômicos e políticos, nos quais o material de pesquisa foi produzido e promulgado (o resultado do respectivo estudo encontra-se na Parte II).

Finalmente, fez-se a análise do material, classificando-o à luz das hipóteses apresentadas na Parte III.

O referencial teórico desta pesquisa é constituído com base em determinados textos elaborados por autores da Escola de Frankfurt,

dentre os quais, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, embora, em alguns momentos, tenha-se recorrido a outros pensadores a que eles se referem, tal como Sigmund Freud.

Como o tema constitui-se de uma reflexão sobre a contemporaneidade, recorreu-se à Escola de Frankfurt, que é uma referência sobre os estudos filosóficos e sociológicos das questões contemporâneas. No prefácio do livro “Dialética do Esclarecimento”, Horkheimer e Adorno definem os respectivos propósitos: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por qual motivo a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 11)

Objetivou-se, a partir deles, responder à questão sobre o porquê dos ideais iluministas não se estabelecerem como se esperava – ao que Adorno chamava de recaída na barbárie – e quais as causas e os cenários que levaram a esta recaída.

A estrutura deste livro foi elaborada de forma didática, apresentando-se, nesta introdução, o problema, as hipóteses, os objetivos, o material e a metodologia da pesquisa proposta.

A Parte I tem, como objetivo, a apresentação do repertório conceitual que orientou a pesquisa, com destaque para o conceito de “recaída na barbárie” (ou de “Neobarbarismo”) e para as causas e os cenários que a propiciaram.

Na Parte II é apresentada uma descrição do material coletado e selecionado nas leituras e releituras da legislação educacional brasileira e dos contextos sociais, políticos e econômicos em que ela foi produzida e promulgada. No entanto, não antecipa a análise que é exposta na Parte III, referente aos contextos sociais, políticos e econômicos das últimas décadas do século XX, no âmbito mundial e no âmbito brasileiro, e o trâmite da LBDEN/96 no Congresso Nacional.

Estabelecidas as referências conceituais e feita a caracterização do material a ser considerado, a Parte IV consiste na análise final, testando a hipótese que foi apresentada, enquanto os resultados desta pesquisa se encontram na Conclusão.

Aqui são abordados alguns conceitos a serem retomados na análise de exemplares da legislação educacional brasileira.

PARTE I

Conceitos para entender o neobarbarismo

Nesta primeira parte também se encontra a fundamentação conceitual da pesquisa proposta, cujas referências bibliográficas se concentram na Escola de Frankfurt, mais evidentemente em Adorno e Horkheimer.

Inicia-se buscando entender a relação entre o conceito tradicional de barbárie e o conceito de “recaída na barbárie”, recorrendo-se aos estudos de Vico, primeiro intelectual a discutir a possibilidade de uma recaída na barbárie, e de Freud, que parece ter descoberto as causas psicológicas dela.

Depois, estabelecem-se as duas causas da recaída na barbárie: a morte da razão e o conceito de dominação. Na morte da razão é analisado como a razão instrumental destronou a razão e se tornou totalitária. Quanto ao conceito de dominação, demonstra-se que ela acompanha a humanidade desde o início: os esforços do ser humano para dominar a natureza se estendem à dominação do ser humano pelo próprio ser humano e, neste processo, o ser humano é subjugado pela natureza e pelo sistema de dominação por ele engendrado.

Logo após, passa-se para o cenário da recaída na barbárie, em uma análise da sociedade contemporânea, em que são discutidas as questões: a) capitalismo tardio; b) indústria cultural; c) tempo livre e trabalho hipostasiado; d) declínio do indivíduo; e) progresso; f) semiformação.

Do “capitalismo tardio” é destacada a perversidade, que subordina todas as outras dimensões humanas à dimensão econômica.

Esta subordinação é efetivada, também, e, mais contundentemente, por meio da indústria cultural, em que a cultura é transformada em mercadoria e o sistema é mantido pela alienação do indivíduo.

No item “tempo livre e trabalho hipostasiado” demonstra-se como o “tempo livre” – aquele em que não se está trabalhando – tornou-se determinado de fora e que o trabalho – para o qual já havia possibilidades objetivas de diminuição – continua a ocupar a quase totalidade do tempo de vida do ser humano.

Com referência ao “progresso”, demonstra-se que ele é reduzido ao desenvolvimento tecnológico e que a indústria cultural cria uma idolatria ao mesmo, transformando-o no próprio oposto. Conseqüentemente, a individualidade é uma raridade no capitalismo tardio.

Finalmente, no item sobre a “semiformação”, apresenta-se a teoria de que a adaptação à realidade, tal como ela é – ou seja, a determinação de um indivíduo de fora –, favorece o neobarbarismo, dificultando a realização dos objetivos da educação, que deveriam ser a resistência e a emancipação do indivíduo.



“(…) a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie.”

ADORNO / HORKHEIMER²

CAPÍTULO 1

Neobarbarismo ou recaída na barbárie

Antes de expor a ideia de uma nova barbárie ou de recaída na barbárie, faz-se necessário esclarecer o conceito comum de barbárie.

No “*Dicionário Aurélio Século XXI*”, nos vocábulos “barbárie” ou “barbária” encontra-se: “1. Para a Grécia e a Roma antigas, país estrangeiro. 2. Qualquer das regiões habitadas por povos que não fizessem parte da comunidade linguística e cultural herdeira da civilização romana.”. E, para “bárbaro” encontra-se: “(…) 2. Sem civilização; selvagem, rude, inculto. 3. Cruel, desumano: 4. V. bacana (...)”. (FERREIRA, 1999)

O conceito original de barbárie esteve sempre ligado à civilização como um antônimo dela. A barbárie seria o estado de natureza sem ordem, sem lei. (HOBBS, 1984)

A barbárie estava associada à crueldade, à rudeza, à bestialidade e ao desumano. Exceção feita à gíria bacana (4), cujo significado contraria os outros e que será analisada oportunamente.

Ao longo da história, porém, barbárie foi um preconceito, um estigma com o qual era caracterizado o diferente. O bárbaro sempre era localizado no outro. Nele se sistematizava o pejorativo com relação a outras etnias. A outra sociedade diferente, da qual não se pertencia, era tipificada como bárbara.

Inicialmente usado pelos gregos para determinar aqueles que não falavam a língua grega, *barbarós* foi transposto para o latim como *barbaria* e era, então, utilizado pelos romanos para determinar os povos que não pertencessem à tradição civilizatória de Roma, denominando, genericamente, todos os povos que invadiram o império romano durante a Idade Média.

2 Adorno, 1985, p. 11.

Na Modernidade, após as grandes navegações e a descoberta do “Novo Mundo” – no contexto do eurocentrismo –, a Europa era o mundo civilizado e os povos dos outros continentes eram considerados bárbaros.

Hoje, num contexto de relativismo, quando o conceito de civilização única e o conceito de progresso positivista, único e universal encontram-se esvaziados, o conceito de barbárie, consequentemente, também se relativiza.

Quem é o bárbaro? Apontar o bárbaro parece extremamente bárbaro.

Qual cultura tem o poder de determinar que outra cultura é bárbara, mesmo que em outra cultura sejam admissíveis alguns atos cruéis, como, por exemplo, o apedrejamento de mulheres adúlteras ou a lesão genital feminina?

Pode-se avaliar outra cultura a partir dos referenciais da nossa cultura?

Porém, um novo conceito de barbárie vai se elaborando. O primeiro intelectual a perceber a possibilidade de uma barbárie pós-civilização parece ter sido Giambattista Vico (1668 – 1744)³:

O espírito, depois de completar o próprio ciclo de progresso, depois de ascender sucessivamente do sensorial ao imaginativo e ao universal racional e da violência à equidade, é compelido, de acordo com a natureza eterna, a recair na violência e na sensação (...) A civilização chega ao respectivo termo na ‘barbárie da reflexão’, a qual é pior do que a barbárie primitiva da sensação; porque, ao passo que nesta não deixava de haver uma certa nobreza selvagem, aquela é desprezível, suspeita e traiçoeira. (VICO, apud MUNFORD, 1958, p. 412)

Com o termo “barbárie da reflexão” ou “barbárie recorrente”, Vico parece indicar um novo conceito para a barbárie. Não é mais a barbárie como estágio anterior à civilização, mas a barbárie do civilizado. Ele, ainda, categoriza esta barbárie recorrente como pior que a primeira, porque o bárbaro não é mais selvagem, ou seja, age refletidamente. Por isto, a “nova barbárie” leva à indignação, é desprezível, suspeita

3 Vico foi um crítico de Descartes. Ele afirmava que produtos humanos fundamentais como a retórica, a poesia, a história e a ética (prudência) não se baseiam em verdades tipo matemáticas. Sendo um dos precursores das ciências humanas, antes mesmo da consolidação das ciências naturais, foi elogiado por Marx. A obra de Vico mais conhecida é “Princípios de uma ciência nova – acerca da natureza comum das nações” (MUNFORD, 1958).

e traiçoeira. Porém, os elementos originais da barbárie continuam a recair na violência e na sensação, sendo que, para ele, a evolução e/ou o progresso seriam como sair da violência para a equidade e da sensação para o imaginativo ou reflexivo.

Theodor W. Adorno (1906 – 1969), filósofo social frankfurtiano, desenvolveu outro conceito de “nova barbárie” ou de “recaída na barbárie”:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à própria civilização — e não apenas por não terem, na arrasadora maioria, experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas, também, por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir. Aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2000, p. 155)

Adorno caracteriza a nova barbárie como uma desproporção entre o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento do indivíduo humano. Ainda afirma que os indivíduos se encontram “tomados por um ódio primitivo” ou “impulso à destruição”. Novamente, a ideia de uma recaída na violência está presente. “Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva”. (ADORNO, 2000, p. 159)

Pela primeira vez, rompe-se com o preconceito referente à barbárie, em que se identificava sempre o bárbaro no outro. Pela primeira vez, propõe-se a possibilidade de que os civilizados são os bárbaros. Após os horrores da Segunda Guerra Mundial, a civilização ocidental não pode mais negar esta afirmação.

A questão pode ser reformulada assim, porque, mesmo no mais alto desenvolvimento tecnológico, os indivíduos permanecem tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição?

Adorno busca parte da resposta a esta questão em Freud:

Freud fundamentou, de um modo essencialmente psicológico, a tendência à barbárie e, nesta medida, sem dúvida, acertou na explicação de uma série de momentos, mostrando, por exemplo, que, por intermédio da cultura, as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes, os quais acabam se traduzindo em agressão. (ADORNO, 2000, p. 163) (grifos meus)

Adorno, quando cita “impulso à destruição”, está referindo-se ao texto “O mal-estar na civilização”, escrito no final da vida de Freud, em que postula uma tendência à agressividade no ser humano.

(...) os seres humanos não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas, de cujos dotes instintivos se deve levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o próximo para os seres humanos não é apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas, também, é alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a agressividade, a explorar a capacidade de trabalho sem compensação, a utilizá-lo sexualmente sem o respectivo consentimento, a se apoderar das posses alheias, a humilhá-lo, a causar-lhe sofrimento, a torturá-lo e a matá-lo. — *Homo homini lupus.* (FREUD, 1984, p. 133)

Freud afirma ainda, contrariando Marx, que não foi a instituição da propriedade privada que criou este instinto de agressividade:

A agressividade não foi criada pela propriedade. Reinou quase sem limites nos tempos primitivos, quando a propriedade ainda era muito escassa, e já se apresenta no quarto das crianças, quase antes que a propriedade tenha abandonado a forma anal e primária; constitui a base de toda relação de afeto e amor entre as pessoas. (FREUD, 1984, p. 135)

Ele apresenta este instinto como o mais importante impedimento à civilização:

(...) o natural instinto agressivo do ser humano – a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra cada um – opõe-se a esse programa da civilização. Esse instinto agressivo é o derivado e o principal representante do instinto de morte, que descobrimos lado a lado de Eros com o qual divide o domínio do mundo. (FREUD, 1984, p. 145)

(...) adoto, portanto, o ponto de vista de que a inclinação para a agressão constitui, no ser humano, uma disposição instintiva original e autossustentada, e retorno à minha opinião, ver de que ela é o maior impedimento à civilização. (FREUD, 1984, p. 144)

Porém, Adorno afirma que “por intermédio da cultura, as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes, os quais acabam se traduzindo em agressão” (ADORNO, 2000, p. 163), ou que a pressão da civilização sobre o indivíduo só incentiva esta tendência à agressividade.

Talvez, agora, seja possível apresentar uma hipótese, baseada em Freud, para entender o significado da gíria “bárbaro” que se encontra no “*Dicionário Aurélio Século XXI*”: “bacana”, “que é destoante dos demais”. O indivíduo reprimido pela civilização parece desejar o retorno ao estado de natureza. As pessoas afirmam que “nossa civilização é, em grande parte, responsável por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos e se retornássemos às condições primitivas”. (FREUD, 1984, p. 105)

Freud explicita razões para esta afirmação:

Durante as últimas gerações, a humanidade efetuou um progresso extraordinário nas ciências naturais e na aplicação técnica delas, estabelecendo um controle sobre a natureza de uma maneira jamais imaginada. As etapas isoladas desse progresso são do conhecimento comum, sendo desnecessário enumerá-las. Os seres humanos se orgulham das próprias realizações e têm todo direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza e a consecução de um anseio que remonta a milhares de anos não aumentaram a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornaram mais felizes. (FREUD, 1984, p. 107)

Para Freud, na civilização não é resolvido o problema da agressividade, mas, nela, a “agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, dirigida no sentido do próprio ego.” (FREUD, 1984, p. 146)

Isso causa um sentimento de culpa, remorso vindo do superego ou da consciência, que é a autoridade externa internalizada.

A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no interior dele um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada. (FREUD, 1984, p. 147)

(...) a consciência surge através da repressão de um impulso agressivo, sendo subsequentemente reforçada por novas repressões do mesmo tipo. (FREUD, 1984, p. 153)

E, finalmente, causando o mal-estar:

(...) o sentimento de culpa, como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização, demonstrando que o preço pago por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa. (FREUD, 1984, p. 158)


Por conseguinte, é bastante concebível que tampouco o sentimento de culpa produzido pela civilização seja percebido como tal e, em grande parte, permaneça inconsciente ou apareça como uma espécie de *mal-estar*, uma insatisfação, para a qual as pessoas buscam outras motivações. (FREUD, 1984, p. 160)

A partir de Freud entende-se porque ser “bárbaro” na gíria é um valor – “bacana”, “legal” – e não um contravalor no senso comum. Trata-se, na hipótese apresentada, de um reconhecimento, mesmo que inconsciente, do mal-estar na civilização, que não cumpriu as promessas e não nos tornou mais felizes. É uma gíria que valoriza a não-civilidade, que já era reconhecida em Vico, quando afirmou que, na civilidade, a barbárie primitiva não deixava de ter uma certa nobreza selvagem. É uma expressão de descontentamento com a civilização.

O neobarbarismo não é um antônimo de civilização, porque está intrinsecamente ligado a ela. O novo conceito traz em si a agressividade e a violência da velha barbárie, porém, agora, justificadas por uma racionalidade específica e por uma espécie de relação do ser humano com a natureza e com a própria humanidade.

A “neobarbárie” seria, antes, o antônimo da paz e da razão. Da paz, enquanto uma relação pensada, pelo menos, em quatro categorias distintas. Da paz de consciência ou consigo mesmo, referente à nossa

relação com o nosso superego, nossos valores e nossos ideais. Da paz social ou com os próximos, referente à relação com os familiares, vizinhos, colegas e todos aqueles com quem se estabeleça qualquer forma de relação. Da paz cultural ou internacional, referente à relação dos países e povos de culturas, economias e religiões diferentes. E, finalmente, da paz ecológica ou ambiental, referente à relação do ser humano com a natureza.





Causas do neobarbarismo

Uma vez ponderado sobre o conceito de neobarbarismo, pergunta-se: o que possibilita a ocorrência dele? Ou, ainda, como e por quais meios ele se infiltra na civilização?

Para refletir sobre estas questões, optou-se por dividi-las em duas causas que se interagem dinamicamente. Talvez uma não fosse possível sem a outra, sendo difícil determinar qual surgiu primeiramente e, ainda, qual é mais relevante no entendimento da recaída na barbárie, embora ambas estejam essencialmente ligadas e sejam igualmente importantes para o entendimento do que é o neobarbarismo.

A razão instrumental ou a morte da razão

“A denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar.”

HORKHEIMER⁴

A barbárie, antônimo de civilização, também pode ser o antônimo de razão. O “bárbaro”, que não falava a língua grega, não era civilizado e, por isso, era considerado um ser irracional.

O conceito grego de *logos* era usado tanto para “palavra”, quanto para “razão”. Não havia, para os gregos da antiguidade clássica, uma distinção tão nítida como existe hoje. Apenas era capaz de falar, discorrer ou discursar quem fosse capaz de razoabilidade.

A barbárie era, então, ligada à irracionalidade.

Seria possível uma barbárie aliada à razão? Ou, por outra perspectiva, seria possível uma razão que permitisse a barbárie, que fosse conivente com ela?

Um exemplo desta conivência foi a máquina de matar denominada “campo de concentração”, elaborada durante a Segunda Guerra Mundial por homens cultos e para a qual era necessária toda uma logística de transporte, de armazenamento etc. Era uma fábrica com

4 Horkheimer, 2000, p. 187.

produção diária, provavelmente com padrões de qualidade e índices de eficiência. O planejamento e a execução daquela indústria da morte contaram com a colaboração de engenheiros e demais especialistas exigidos para o sucesso do empreendimento.

Como a razão pode permitir, conviver e até mesmo colaborar com tamanha barbárie?

O importante para o entendimento deste dilema é que a razão não é única. Aristóteles (1987) já havia percebido isto e já a dividia em “Teórica e prática”; Kant (1985), em “Razão prática e pura”.

Max Horkheimer (2000) explicita a razão objetiva e a razão subjetiva. Ele denomina razão subjetiva “a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando o conteúdo específico dessas ações, ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento”. (HORKHEIMER, 2000, p. 13)

Segundo ele, a razão relaciona-se, essencialmente, “com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos”. (HORKHEIMER, 2000, p. 13)

A razão não se preocupa com a análise dos propósitos. Seria como se a razão fosse o instrumento para discernir a melhor forma de percorrer um trajeto, sem, no entanto, ser capaz de refletir sobre o melhor destino. Para a razão, o fim é racional, no sentido subjetivo, servindo aos interesses do indivíduo e à autopreservação dele.

A ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – fundamentada nas qualidades que se podem discernir dentro dele –, sem referência a qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima das considerações de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre a ordem social como um todo. (HORKHEIMER, 2000, p. 14)

Horkheimer afirma que esta razão é oposta ao conceito tradicional de razão, a qual ele chama de razão objetiva.

Esta concepção afirmava a existência da razão não só como uma força da mente individual, mas, também, do mundo objetivo nos relacionamentos entre os seres humanos e entre as classes sociais, nas instituições sociais, na natureza e respectivas manifestações. (HORKHEIMER, 2000, p. 14)

Todos os sistemas filosóficos, tais como os de Platão, Aristóteles, a Escolástica e o Idealismo alemão, dentre outros, foram fundados num conceito de razão objetiva (HORKHEIMER, 2000, p. 14). Esse conceito de razão não excluía o conceito de razão subjetiva, porém, o considera como uma expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, que seria o referencial para os critérios de medida de todos os seres e coisas.

Diferentemente, a razão subjetiva identifica a capacidade de relacionar os melhores meios para conseguir o fim pretendido. Segundo este conceito, uma organização racional seria aquela em que os seres humanos aplicassem a capacidade técnica e de cálculo para que ela, da forma mais eficiente possível, cumprisse os objetivos.

Nestes termos, o empreendimento nazista era muito racional, porque alcançou, eficientemente, o fim pretendido.

Não existe, neste sentido de razão, “um propósito racional como tal, e discutir a superioridade de um objetivo sobre outro, em termos de razão, torna-se algo sem sentido”. (HORKHEIMER, 2000, p. 15)

Nesse sentido, então, a razão perde a autonomia, tornando-se um instrumento.

No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a não referência dela a um conteúdo objetivo; no aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a submissão dela a conteúdos heterônomos. (HORKHEIMER, 2000, p. 29)

Isto significa que a razão serve a qualquer fim, seja bom ou mau. É o instrumento de todas as ações, sejam individuais ou sociais. Abriu-se, assim, a possibilidade para a recaída na barbárie.

A formalização da razão teve implicações teóricas e práticas de longo alcance. Se a concepção subjetivista é verdadeira, o pensamento em nada pode contribuir para determinar se qualquer objetivo em si mesmo é ou não é desejável. A plausibilidade dos ideais, os critérios que norteiam nossas ações e crenças, os princípios orientadores da ética e da política, todas as nossas decisões supremas, tudo isso deve depender de fatores outros que não seja a razão. Presume-se que essas decisões sejam assunto de escolha e de predileção, tornando-se sem sentido falar de verdade, quando se fazem decisões práticas, morais ou estéticas. (HORKHEIMER, 2000, p. 17)

Os valores civilizatórios perdem a sustentação, abrindo possibilidades para quaisquer valores.

Quais são as consequências da formalização da razão? Justiça, igualdade, felicidade, tolerância etc.; todos os conceitos que, nos séculos precedentes foram julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam as próprias raízes intelectuais. (...) Quem pode afirmar que qualquer destes ideais é mais estritamente relacionado com a verdade do que o oposto dele? (...) A afirmação de que a justiça e a liberdade são, em si mesmas, melhores do que a injustiça e a opressão é, cientificamente, inverificável e inútil. (...) Quanto mais imaculado se torna o conceito de razão, mais facilmente ela se presta à manipulação ideológica e à propagação das mais clamorosas mentiras. (HORKHEIMER, 2000, p. 32)

Assim, as afirmações, como as do nazifacismo, que tornaram possível a barbárie da Segunda Guerra Mundial, e como as falsas justificativas que levaram Bush, ignorando o Conselho de Segurança da ONU, a invadir o Iraque – e outros exemplos explícitos de barbárie – tornam-se aceitáveis devido a uma análise dos fins pretendidos.

Se a razão não é mais capaz de definir qual é o melhor fim, quem o fará então? A religião? A arte? Cada indivíduo, de acordo com a própria predileção? A cultura? O modo de vida individualista e consumista propagado pelo capitalismo tardio?

A moral, a ética e o dever encontram-se sem a possibilidade de fundamentação razoáveis?

Se apontar quem é bárbaro nos parece bárbaro, não ser capaz de apontar o bárbaro nos parece mais bárbaro ainda.

De onde surgirão as referências axiológicas para o mundo?

Estabeleceu-se a crise e, com ela, a possibilidade do retorno a barbárie.

Dominação

“A história dos esforços humanos para subjugar a natureza é também a história da subjugação do ser humano pelo ser humano.”

HORKHEIMER ⁵

⁵ Horkheimer, 2000, p. 109.

O outro conceito que possibilita entender a recaída na barbárie é o conceito de dominação.

A dominação está presente desde o início da civilização. Freud reconhece que a própria civilização já se inicia com os esforços empreendidos pelos seres humanos de controlar, para utilizar, em proveito próprio, as forças da natureza.

Reconhecemos como culturais todas as atividades e recursos úteis aos seres humanos, por lhes tornarem a terra proveitosa, por protegerem-nos contra a violência das forças da natureza e assim por diante. Em relação a esse aspecto de civilização, dificilmente pode haver qualquer dúvida. Se remontarmos suficientemente às origens, descobriremos que os primeiros atos de civilização foram a utilização de instrumentos, a obtenção do controle sobre o fogo e a construção de habitações. (FREUD, 1984, p. 110)

Adorno e Horkheimer identificam o poema épico “Odisseia”, de Homero, como um texto precursor da civilização ocidental e o personagem Ulisses como o protótipo do indivíduo burguês.

Ulisses representa, no texto de Homero, o momento em que a dominação da natureza se estende à dominação dos seres humanos.

Um proprietário, como Ulisses, “dirige, à distância, um pessoal numeroso, meticulosamente organizado, composto de servidores e pastores de bois, de ovelhas e de porcos. Ao anoitecer, depois de ver do próprio palácio a terra iluminada por mil fogueiras, pode entregar-se, sossegado, ao sono; ele sabe que os bravos servidores dele vigiam, para afastar os animais selvagens e para expulsar os ladrões dos coutos que estão encarregados de guardar”. (HOMERO apud ADORNO, 1985, p. 28)

A astúcia de Ulisses nada mais é senão que o primórdio da razão instrumental e da dominação. Porém, é na modernidade, com a classe burguesa, juntamente com a razão instrumental, que o conceito de dominação se radicaliza.

Apesar do alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. (...) O saber, que é poder, não conhece nenhuma barreira. (...) O que os seres humanos querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos seres humanos. Nada mais importa. Sem a menor consideração

consgo mesmo, o esclarecimento eliminou, com o cautério, o último resto da própria autoconsciência. (ADORNO, 1985, p. 20)

O princípio da dominação realiza um reducionismo tanto no ser humano quanto na natureza.

Como resultado final deste processo, temos, de um lado, o eu, o ego abstrato, esvaziado de toda a substância, exceto da tentativa de transformar tudo no céu e na terra em meios da própria preservação; e, do outro lado, uma natureza esvaziada e degradada a ser um simples material, simples substância a ser dominada, sem qualquer outro propósito do o da própria dominação. (HORKHEIMER, 2000, p. 102)

Porém, eis a questão que se propõe: é possível ao ser humano dominar a natureza? Será que a natureza, de fato, é dominada ou apenas reprimida?

Por exemplo, o impulso à destruição natural, descoberto por Freud, é realmente dominado ou apenas reprimido pela civilização?

Horkheimer pensa que a natureza é apenas reprimida; e com conseqüências.

A resistência e a revolta que emergem dessa repressão da natureza têm acochado a civilização desde os primórdios dela, tanto na forma de rebeliões sociais – como nas insurreições espontâneas de camponeses no século XVI ou nos habitualmente organizados conflitos raciais dos nossos dias – quanto nas formas de crime organizado e de transtorno mental. (HORKHEIMER, 2000, p. 99)


E ainda afirma que, além de não se libertar de fato, acaba por se sujeitar a novos obstáculos artificiais. “Quanto mais artifícios inventamos para dominar a natureza, mais devemos nos submeter a eles, se queremos sobreviver.” (HORKHEIMER, 2000, p. 101)

A natureza em si é tratada como matéria-prima, “a natureza é, hoje, mais do que nunca, concebida como um simples instrumento do ser humano. Ela é objeto de uma total exploração...” (HORKHEIMER, 2000, p. 112)

Para entender melhor as causas da barbárie, analisa-se abaixo um recorte do texto “Conceito de Esclarecimento”, de autoria conjunta de Adorno e Horkheimer.

(...) [1] e a dominação da natureza interna e externa tornava-se o fim absoluto da vida. Quando, afinal, a autoconservação se automatiza, a [2] razão é abandonada por aqueles que assumiram a herança a título de organizadores da produção e, agora, a temem nos deserdados. [3] A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os seres humanos sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da [4] economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da [5] razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. (ADORNO, 1985, p. 43) (grifos e numeração meus)

No trecho, os itens grifados [1] e [3], faz-se referência ao conceito de dominação, a qual se torna objetivo e fim norteador das ações e das teorias humanas no esclarecimento. Nos itens [2] e [5], denomina-se a razão instrumental, analisada no item precedente, de “razão calculadora” ou “razão abandonada”, que propicia a nova barbárie. E o item [4], refere-se ao capitalismo e ao capitalismo tardio, os quais serão analisados a seguir.





CAPÍTULO 3

Cenários da nova barbárie

Concentra-se, a seguir, a análise de alguns aspectos históricos e sociais, os quais possibilitaram e continuam a possibilitar a recaída na barbárie. Estes aspectos, sem excluir deles, é claro, a dominação e a razão instrumental – já analisadas –, são razões objetivas para o neobarbarismo. Adorno se refere a elas como falência da cultura.

(...) existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei, bem simplesmente, como a da falência da cultura. A cultura, que conforme a própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a respectiva promessa. Ela dividiu os seres humanos. A divisão mais importante é aquela entre o trabalho físico e o trabalho intelectual. Assim, ela subtraiu aos seres humanos a confiança em si mesmos e na própria cultura. E, como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disso foi que a raiva dos seres humanos não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disso, a raiva voltou-se contra a humanidade e a própria cultura. (ADORNO, 2000, p. 165)

O Capitalismo tardio

“A dominação dos seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico.”

ADORNO⁶

Lima Vaz define, assim, as dimensões do indivíduo: “O indivíduo trabalha e consome, apreende e cria, reivindica e consente, participa e recebe. (...) *ethos* econômico, *ethos* cultural, *ethos* político e *ethos* social” (LIMA VAZ, 2000, p. 22), e acrescenta:

O advento de uma sociedade na qual o econômico alcançou uma dimensão e um peso enormes tornou aguda e atual a questão da natureza e, influxo, o exercido pela esfera da produção sobre as outras esferas e subconjuntos da sociedade. (LIMA VAZ, 2000, p. 23)

6 Adorno, 1994, p. 67.

Adorno é um daqueles que se propôs a mostrar como a lógica do lucro condiciona as outras esferas da sociedade.

O trecho da epígrafe deste tópico foi retirado de um artigo de Adorno, cujo título é “Capitalismo tardio ou sociedade industrial”, de 1968 – um ano antes da morte do filósofo –, elaborado para uma conferência inaugural do 16.º Congresso dos Sociólogos Alemães.

No referido artigo, Adorno aborda qual dos dois termos seria mais adequado para categorizar a sociedade contemporânea, referindo-se ao “conceito-chave de capitalismo” – a dominação, sem a qual, segundo ele, seria impossível interpretar a realidade –, e acrescenta:

(...) o objeto disso [da dominação] já não são apenas as massas, mas, também, os mandantes e os apêndices deles. (...) Eles se tornaram, de modo acentuado, funções do próprio aparelho de produção. (...) Se, no começo, entendia-se que os burgueses eram os opressores, agora todos os seres humanos são igualmente oprimidos pelo sistema. (...) A antiga opressão social (...), agora tornada anônima (...), a dependência a um instrumental, que escapa à consciência daqueles que dele se utilizam, estende-se universalmente sobre os seres humanos. (ADORNO, 1994, p. 67)

O mundo, hoje, é configurado pelo capitalismo. Porém, o Capitalismo não é o mesmo do século XIX, teorizado por Marx. Na essência, é o mesmo; porém, com algumas diferenças. Daí a adjetivação para caracterizá-lo melhor: capitalismo tardio. Tardio, porque ele já deveria estar superado em função das contradições e da irracionalidade dele.

Adorno caracteriza algumas diferenças do Capitalismo tardio em comparação com o Capitalismo pós-revolução industrial:

Em termos de padrão de vida e de consciência, nos principais países ocidentais tornaram-se muito menos perceptíveis as diferenças de classe do que nos decênios durante e logo após a Revolução Industrial. Certos prognósticos da teoria das classes – como o da pauperização e o do colapso – não ocorreram de modo tão drástico quanto se deve entendê-los, se não for para privá-los do respectivo conteúdo. Apenas de modo cômico se pode falar de pauperização relativa. Mesmo que se tivesse verificado, de modo imanente ao sistema, a lei – não inequívoca em Marx – da taxa decrescente de lucro, teria de ser concedido que o Capitalismo descobriu em si mesmo recursos que permitem empurrar

para as calendas gregas a bancarrota total – recursos, entre os quais, inquestionavelmente, estão, em primeiro lugar, a imensa elevação do potencial técnico e, com isso, também, a quantidade de bens de consumo que beneficiaram todos os membros dos países altamente industrializados. Ao mesmo tempo, em vista de tal desenvolvimento técnico, as relações de produção se revelaram mais elásticas do que Marx imaginara. (ADORNO, 1994, p. 63)

Não houve, na época de Adorno, a pauperização prevista na teoria de Marx, graças ao fordismo/keynesianismo, mas houve uma aproximação entre as classes operária e burguesa. Ambas se tornaram consumistas e submetidas à indústria cultural.

Da mesma forma, a previsão do declínio histórico da taxa de lucro e de que o Capitalismo teria, em si, o mecanismo do próprio colapso (a superprodução foi controlada por mecanismos endógenos).

Após a crise de 1929, o Capitalismo, ao contrário de implodir, descobriu em si mesmo o mecanismo da própria continuidade, baseado no intervencionismo endógeno:

Ao contrário do que se pensa a antiga doutrina liberal, o intervencionismo econômico não é enxertado de um modo estranho ao sistema, mas de modo imanente a ele, como a quintessência da autodefesa do sistema capitalista. (...) Com base no intervencionismo e no planejamento em grande escala, o capitalismo tardio estaria livre da produção de mercadoria. (ADORNO, 1994, p. 72-73)

Além disso, a mais-valia, cerne da teoria marxista – que deveria explicar o crescimento do antagonismo entre as classes –, fica afetada pelo avanço das tecnologias:

(...) pelo volume do progresso técnico e, de fato, pela industrialização, decresce a participação do trabalho vivo, do qual, de acordo com o próprio conceito, provém toda a mais-valia (tendencialmente até um valor limite). Então, o cerne da questão – a teoria da mais-valia – acaba sendo afetado por isso. (ADORNO, 1994, p. 66)

Porém, o Capitalismo tardio continua sendo Capitalismo.

Por outro lado, a sociedade é capitalismo nas respectivas relações de produção. Os seres humanos seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da

maquinaria e não mais apenas, literalmente, os trabalhadores, que têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além delas, muitos mais, metaforicamente. Obrigados até, mesmo nas mais íntimas emoções, a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelarem, sem reservas de acordo, com ele. Hoje, como antes, produz-se visando o lucro. (ADORNO, 1994, p. 68) (grifos meus)

A tão exaltada revolução tecnológica – um meio, não um fim – encontra-se subordinada aos princípios de dominação e de obtenção de lucros: “(...) os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico” (ADORNO, 1994, p. 69). As contradições no capitalismo continuam, pois já se produz o suficiente para ninguém passar fome (ADORNO, 1994) e, apesar dos braços da humanidade alcançarem os planetas vizinhos, eles ainda não foram capazes de fundar uma paz duradoura (ADORNO, 1994, p. 70).

No capitalismo tardio aumentou-se a concentração da riqueza. Os bens de produção, mesmo os constituintes da cesta básica, apenas são disponíveis para a demanda solvente, ou seja, para quem tem capacidade de comprar. Ele continua, ainda mais, gerando a competitividade entre os seres humanos na busca do lucro e, finalmente, chegou ao limite das possibilidades planetárias de produção, em que se percebe o chamado problema ambiental.

O valor do capital e, conseqüentemente, do poder de consumo, se sobrepõe a todos os outros valores. O cidadão, juntamente com todas as outras dimensões humanas, é reduzido à dimensão de cliente ou consumidor. O trabalho que, em função da tecnologia de produção, já poderia ter sido superado ou, pelo menos, muito reduzido, continua sendo necessário como recurso de geração de renda para o consumo. E o capitalismo tardio tem, ainda, um enorme agravante:

Para além, de tudo o que, na época de Marx, era previsível, as necessidades – que já o eram, potencialmente – acabaram se transformando, completamente, em funções do aparelho de reprodução; e não vice-versa. São totalmente dirigidas. (ADORNO, 1994, p. 68)

Analisa-se esta questão no item a seguir.

A indústria cultural

“O consumidor não é o rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito desta indústria, mas seu objeto”

ADORNO⁷

Adorno considerou que “o cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema”, em que “cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto” (ADORNO, 1985, p. 113). Pode-se acrescentar, neste sistema, a televisão, que ainda não estava difundida na época da publicação do texto.

Sob o poder do monopólio [econômico], toda cultura de massas é idêntica, e o esqueleto dela – a ossatura conceitual fabricada por aquele – começa a se delinear. (...) O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias e as cifras publicadas dos rendimentos dos diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social dos produtos. (ADORNO, 1985, p. 114)

Baseados, originalmente, nas necessidades dos consumidores, os padrões da indústria cultural são aceitos “sem resistência” pelas massas. Porém:

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista o poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica, hoje, é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO, 1985, p. 114)

Marcuse (1998, p. 77) concorda, afirmando que a racionalidade técnica “estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os seres humanos a aceitar e a introjetar os ditames deste aparato⁸”.

⁷ Adorno, 1994, p. 93

⁸ Em nota de rodapé, Marcuse (1988, p. 77) esclarece que aparato designa “as instituições, dispositivos e organizações da indústria numa situação social dominante”.

A submissão é quase completa.

Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica, que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá a insuficiência facilmente comprovada. Atualmente, em fase de desagregação na esfera da produção material, o mecanismo da oferta e da procura continua atuante na superestrutura, como mecanismo de controle, em favor dos dominantes. Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma, que eles sucumbem, sem resistência, ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. (ADORNO, 1985, p. 125)

Mesmo a diversão e o entretenimento se transformam num produto da indústria cultural. “O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento do tino comercial nos clichês ideológicos.” (ADORNO, 1985, p. 133)

A transformação do ser humano em mero consumidor talvez seja uma das razões mais visíveis que permitem ou favorecem a recaída na barbárie.

Adorno afirma que “o sistema da indústria cultural reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe, sem cessar, os esquemas de comportamento”. (ADORNO, 1994, p. 98)

Afirma, também, que a “dominação técnica progressiva se transforma no engodo das massas, isto é, num meio de tolher-lhes a consciência. (...) A indústria cultural, que transforma as pessoas em massas e que, depois, despreza-as e as impede de atingirem a emancipação”. (ADORNO, 1985, p. 99)

Adorno e Horkheimer entendem a massa como:

(...) um produto social – não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos irracionais – e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e de união. Ora, essa ilusão pressupõe, exatamente, a atomização, a alienação e a impotência do individual. (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 55)

Os indivíduos podem ser, então, manipulados segundo os interesses econômicos. Os valores e a estética são inculcados no indivíduo pela indústria cultural: “As inúmeras agências da produção em massa - e da cultura por elas criada - servem para inculcar, no indivíduo, os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes e racionais”. (ADORNO, 1985, p. 40)

Tempo livre e trabalho hipostasiado

“A produção tornou-se uma finalidade em si mesma e bloqueou o objetivo, que seria a realização plena da liberdade.”

ADORNO⁹

No Capitalismo tardio - e em decorrência da indústria cultural -, o tempo livre e o que as pessoas fazem com o tempo livre delas se tornaram questões relevantes. Este estudo proporciona mais um argumento que demonstra a submissão da razão e do indivíduo ao controle da totalitária dimensão econômica.

Adorno define o tempo não livre como “aquele que é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acrescentar, na verdade, determinado desde fora”. (ADORNO, 1995, p. 70)

Portanto, o tempo livre é igual ao oposto do “tempo não livre”; é o tempo determinado por dentro, ou seja, autonomamente.

Porém, aquilo que deveria ser feito no tempo livre - muitas vezes denominado de *hobby* - também é determinado de fora. Os negócios do tempo livre incluem o turismo de variados interesses, tais como o cultural, o esportivo, o ecológico, o religioso etc.; há o *camping*, o *show business*, os hotéis fazenda etc.; e até mesmo algumas atividades esportivas são acionadas e organizadas em função do lucro (ADORNO, 1995, p. 73). Ou seja, essas atividades são tão coisificadas, são determinadas de fora, tanto quanto o trabalho.

Quando se aceita, como verdadeira, a teoria de Marx de que, na sociedade burguesa, a força de trabalho tornou-se mercadoria e, por isso, o trabalho foi coisificado, então, a palavra *hobby* conduz ao paradoxo de

9 Adorno, 1994, p. 72.

que aquele estado, que se entende contrário à coisificação, como reserva de vida imediata em um sistema total completamente mediado, é, então, coisificado da mesma maneira que a rígida delimitação entre trabalho e tempo livre, no qual, assim, prolongam-se as formas de vida social organizada segundo o regime do lucro. (ADORNO, 1995, p. 72-73)

A divisão do tempo em tempo de trabalho e em tempo de lazer, excluído o descanso – obrigatoriamente necessário para repor as energias para o trabalho – diminuiu ainda mais o tempo livre do indivíduo: “esta divisão da vida em duas metades enaltece a coisificação, a qual, entretantes, subjugou quase completamente o tempo livre”. (ADORNO, 1995, p. 73)

Adorno exemplifica como o tempo livre submete-se à lógica do capital:

Exemplar é o comportamento daqueles que se deixam queimar ao sol, só por amor ao bronzeado e, embora o estado de letargia ao sol não seja prazeroso de maneira alguma e, talvez, desagradável fisicamente, o certo é que torna as pessoas espiritualmente inativas. O caráter fetichista da mercadoria se apodera, mediante o bronzeado da pele – que, de resto, pode ficar muito bem – das pessoas em si; elas se transformam em fetiches para si mesmas. A ideia de que uma garota, graças à pele bronzeada, tenha um atrativo erótico especial, é provavelmente apenas uma racionalização. O bronzeado tornou-se um fim em si, mais importante do que o flerte, para o qual, talvez, devesse servir em princípio. Quando um funcionário retorna das férias sem ter obtido a cor obrigatória, pode-se estar certo de que os colegas perguntarão mordazes: “Mas não estavas de férias?” (ADORNO, 1995, p. 74)

O tempo livre se torna tempo não livre, ou seja, também é determinado de fora. É o estado de heteronomia kantiana ou heterodeterminação, segundo Adorno (ADORNO, 1995).

O tempo livre é controlado pela indústria cultural e pelo trabalho.

(...) ela [a indústria cultural] domina e controla, de fato e totalmente, a consciência e a inconsciência daqueles aos quais se dirige e de cujo gosto ela precede, desde a era liberal. Além disso, há motivos para admitir que a produção regula o consumo, tanto na vida material quanto na espiritual, sobretudo ali onde se aproximou tanto do material como na indústria cultural. (ADORNO, 1995, p. 80)

Essa heterodeterminação leva ao tédio.

“O tédio existe em função da vida sob coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho. Não teria que existir. Sempre que a conduta no tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres, é difícil que se instale o tédio; tampouco ali onde elas perseguem o anseio de felicidade ou onde a atividade no tempo livre é racional em si mesma, como algo pleno de sentido. (ADORNO, 1995, p. 76)

Adorno afirma que ocorre algo semelhante com a “apatia política”, em que o indivíduo e as massas se sentem incapazes de determinar qualquer mudança que seja: “Em íntima relação com o tédio está o sentimento, justificado ou neurótico, de impotência. Tédio é o desespero objetivo”. (ADORNO, 1995, p. 76)

Horkheimer afirma que o problema não é o trabalho em si, mas o trabalho sem significado, determinado de fora. “O trabalho árduo, com um fim significativo, pode ser fruído e até amado. Uma filosofia, que faz do trabalho um fim em si mesmo, conduz, posteriormente, ao ressentimento em relação a todo trabalho”. (HORKHEIMER, 2000, p. 154)

O Capitalismo tardio, com o enorme desenvolvimento técnico, especialmente da automação e da informatização, não precisa de tantos trabalhadores como no início da Primeira Revolução Industrial. A diminuição de postos de trabalho e a substituição de trabalho vivo por trabalho morto têm provocado o aumento das taxas de desemprego em todo o mundo.

Porém, o Capitalismo é mais dependente, hoje, de consumidores, quanto outrora; consumidores que tenham renda suficiente para pagar pelas mercadorias.

Forma-se um impasse: como produzir consumidores com renda sem ter trabalhadores assalariados?

A palavra trabalho provém da palavra latina *tripalium*, a qual nomeava um antigo instrumento de tortura, conhecido vulgarmente no Brasil como “pau de arara” (três paus) e que era utilizado para castigar escravos e forçar prisioneiros a se confessarem.

Na Antiguidade, tanto na Grécia Clássica, como posteriormente em Roma, o trabalho era visto como algo negativo. O trabalho era um ofício

dos escravos, liberando os homens livres para o “ócio”, que era visto como altamente positivo, porque, com ele, tinham o “tempo livre” para as realizações da liberdade e do pensamento propriamente humano.

Na Idade Média, com o fim da escravidão na Europa e com a necessidade de convencer os camponeses a trabalhar, o trabalho foi elevado à condição de virtude, com fundamento soteriológico, e a ociosidade foi transformada “na mãe de todos os vícios”, principalmente pela religião. Mais tarde, os burgueses também repudiaram o ócio, valorizando os próprios negócios, e, atualmente, aqueles continuam sendo dominados por estes.

Hoje, mesmo sem escravos e principalmente devido às máquinas, à informática e às telecomunicações, a humanidade já está em situação de alcançar as condições similares às dos gregos clássicos, dedicando-se às questões mais propriamente humanas, usufruindo mais da liberdade, não sendo necessário trabalhar tanto e, conseqüentemente, havendo mais tempo para as atividades que aprazem ao indivíduo.

Porém, o capitalismo tardio obriga ainda a se trabalhar cada vez mais, quase a totalidade das horas em que se passa acordado, mesmo que isto não seja necessário, porque existem muitos desempregados, sobrando pessoas para trabalhar.

Marx reconhece no trabalho hipostasiado uma possível causa da recaída na barbárie: “(...) a ‘absolutização’ da dinâmica na teoria do trabalho como única fonte de riqueza social; ele [Marx] reconheceu a possibilidade de uma recaída na barbárie”. (ADORNO, 1995, p. 61)

A educação contra o neobarbarismo que se pretende abordar depende, fundamentalmente, do tempo livre.

A possibilidade de uma educação que conduza à emancipação depende, diretamente, do “tempo livre”, o tempo em que as pessoas poderiam escolher, com autonomia, as atividades a serem realizadas e, por isso, realizarem as “experiências” que resultem na emancipação delas. “Tempo livre” é o tempo não condicionado pelo trabalho, é o tempo que as pessoas teriam para formar a verdadeira consciência – o pensamento referido à realidade –, é a reserva de vida que as pessoas teriam para a “autorreflexão”, ou seja, a reflexão sobre as condições da sociedade que propiciam a mediação entre os indivíduos. (PEDROSA, 2004, p. 208)

Enfim, sem liberdade para determinar o uso do tempo, mesmo o tempo livre, declina-se a individualidade.

Declínio do indivíduo

“O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos.”

ADORNO¹⁰

Antes de abordar o tema sobre o declínio do indivíduo, é importante esclarecer o conceito de indivíduo, necessitando-se da Filosofia, da História, da Economia e da Psicologia para melhor compreendê-lo.

Para a consciência ingênua, pré-sociológica, o conceito de indivíduo é a antítese do conceito de socialização.

Porém, a Filosofia, que sempre busca uma reflexão crítica, propõe que “o indivíduo seja ‘absolutizado’ como uma categoria extrassocial”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 45)

“Para Descartes, ‘autonomia do Eu’, na primazia do ‘eu sou’ e do ‘eu penso’, como o *sum* do *cogitans*. Para Kant, como percepção transcendente e autonomia moral. Para Fichte, ‘eu absoluto’. E para Husserl, ‘consciência pura’. O conceito de indivíduo quis sempre designar algo concreto, fechado e autossuficiente”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 45)

Etimologicamente, a palavra “indivíduo” é a tradução latina de *atomon*, da teoria materialista de Demócrito.

Individuum é aplicável de muitas maneiras: dá-se o nome de indivíduo àquele que não pode ser subdividido, de modo nenhum, como a Unidade ou o Espírito; chama-se indivíduo ao que, devido à própria solidez, não pode ser dividido, como o aço; e designa-se como indivíduo aquele cuja predicação própria não se identifica com outras semelhantes, como Sócrates. (BOÉCIO, apud ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 46)

Cícero sublimou o uso da palavra *persona* – vocábulo latino referente à máscara do teatro clássico – para designar a máscara da(o) personalidade com que alguém se apresenta diante dos outros. Dessarte, *persona*

¹⁰ Adorno, 1985, p. 14.

passou a designar o cidadão nascido livre, como pessoa jurídica, em contraste com o escravo. O conceito enfático e propriamente personalista tem origens nos dogmas cristãos e, principalmente, na reforma protestante. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973)

Adorno e Horkheimer (1973) também citam Leibniz, que definiu indivíduo mediante o simples ser. A teoria dele sobre as *mônades* seria um modelo conceitual para a visão individualista do homem concreto na sociedade burguesa.

Entretanto, o indivíduo não pode ser entendido separadamente da relação dele com o meio social.

(...) a pessoa é, como entidade biográfica, uma categoria social. Ela só se define na correlação vital com outras pessoas, o que constitui, exatamente, o caráter social dela. A vida de uma pessoa adquire sentido somente nessa correlação, em condições sociais específicas; e somente em relação ao contexto é que a máscara social do personagem também é um indivíduo. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 48)

A relação entre o indivíduo e a sociedade é inseparável da relação com a natureza. Para Comte, “a influência exercida por certas condições naturais, geofísicas e, em particular, climáticas sobre as condições sociais, seria o objeto da sociologia positiva”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 49)

Aristóteles define homem como *zoon politikon*, a natureza social do homem; e Kant considera o homem como um ser destinado à vida em sociedade. Desta forma, o indivíduo só poderia ser entendido no social. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973)

Hegel combate a “individualidade pura”. Schlegel sustenta que a individualidade seria o substrato. E Nietzsche apresenta, em “*Genealogia da Moral*”, o “indivíduo soberano”, porquanto, em “*A vontade e o poder*”, afirma:

(...) o indivíduo é um ser “totalmente novo e criador de novidade, um ser absoluto, cujas ações são total e exclusivamente dele. Em última análise, o indivíduo extrai das próprias ações os próprios valores; e as palavras transmitidas pela tradição somente lhe são dadas mediante a interpretação individual”. (NIETZSCHE, apud ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 50)

Adorno e Horkheimer apresentam o seguinte conceito de indivíduo:

(...) *strictu sensu*, “indivíduo” significa algo que não é apenas, a rigor, a entidade biológica. O indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o próprio eu e eleva o próprio ser-para-si à respectiva unicidade, à categoria de verdadeira determinação. (...) Somente é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 52)

Para Platão, “somente a República justa permite a cada homem realizar a própria ideia”.

Para Spinoza e Hegel, “somente como cidadão de um bom Estado o indivíduo consegue o próprio direito”.

Para Adorno e Horkheimer, “o indivíduo é subordinado pela ética protestante e pelo conceito burguês-capitalista de dever”.

Com a entronização do princípio da concorrência, a eliminação dos limites das ordens correlativas e o início da revolução técnica na indústria, a sociedade burguesa desenvolveu um dinamismo social que obriga o indivíduo econômico a lutar implacavelmente pelos próprios interesses de lucro. (...) Os meios ideais da individuação - a Arte, a Religião, a Ciência etc.- retraem-se e depauperam-se como posse privada de alguns indivíduos. (...) A sociedade, que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se, agora, ela própria, afastando de si o indivíduo, ao qual destronou. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 55)

Em “*Eclipse da Razão*”, Horkheimer discute o tema, afirmando que “a crise da razão se manifesta na crise do indivíduo” (HORKHEIMER, 2000, p. 131).

Quanto mais intensa é a preocupação do indivíduo com o poder sobre as coisas, mais as coisas o dominarão, mais lhe faltarão os traços individuais genuínos e mais a mente dele se transformará num autômato da razão formalizada. (HORKHEIMER, 2000, p. 132)

Marcuse (1998, p. 77) afirma que “a racionalidade individualista se viu transformada em racionalidade tecnológica”. Consequentemente, o hiperindividualismo que se vive na Modernidade é um condicionante ao Neobarbarismo.

A individualidade é prejudicada quando cada ser humano decide de si mesmo. À medida em que o indivíduo comum se retira da participação nos assuntos políticos, a sociedade tende a regressar à lei da selva [barbárie], que esmaga todos os vestígios da individualidade. O indivíduo absolutamente isolado sempre foi uma ilusão. As qualidades pessoais mais estimadas, tais como a independência, o desejo de liberdade, a simpatia e o senso de justiça, são virtudes tão sociais quanto individuais. O indivíduo totalmente desenvolvido é a consumação de uma sociedade totalmente desenvolvida. A emancipação do indivíduo não é uma emancipação da sociedade, mas o resultado da liberação da sociedade da atomização. Uma atomização que pode atingir o cume nos períodos de coletivização e de cultura de massas. (HORKHEIMER, 2000, p. 137-138)

Em função das grandes forças sociais e econômicas, o indivíduo depende cada vez menos de si mesmo e cada vez mais dos colossos do poder. A moderna cultura de massas – mesmo que sofisticada ao ponto de atender a nichos mercadológicos específicos e até mesmo aos gostos individuais – glorifica o mundo como ele é. O pensamento que não serve aos interesses de qualquer grupo estabelecido, ou não é adequado aos negócios de qualquer indústria, não tem lugar, é considerado inútil ou supérfluo. O declínio da individualidade afeta tanto os grupos sociais mais baixos, quanto os mais altos.

Não é a tecnologia nem a autopreservação que devem ser responsabilizadas em si mesmas pelo declínio do indivíduo; não a produção *per se*, mas as formas que ela assume, isto é, as interrelações dos seres humanos dentro do quadro específico do industrialismo. (...) O declínio do indivíduo deve ser atribuído não às realizações técnicas da humanidade nem ao próprio ser humano – as pessoas são, geralmente, melhores do que pensam, dizem ou fazem –, mas, sim, à atual estrutura e ao conteúdo da “mente objetiva”, ou seja, o espírito que penetra a vida social em todos os setores. Os modelos de pensamento e de ação que as pessoas aceitam, já preparados e fornecidos pelas agências de cultura de massa, agem no sentido de influenciar essa cultura, como se fossem as ideias do próprio povo. A “mente objetiva” da nossa época cultua a indústria, a tecnologia e a nacionalidade sem qualquer princípio que dê um sentido a essas categorias; ela espelha a pressão de um sistema econômico que não admite tréguas nem fugas. (HORKHEIMER, 2000, p. 154-155)

Assim, a individualidade sobrevive como uma resistência a o sistema hegemônico. Contudo, “a pressão social e o terror político abrandaram a resistência humana à irracionalidade – uma resistência que persiste sempre como o núcleo da verdadeira individualidade”. (HORKHEIMER, 2000, p. 162)

Crítica ao progresso

“(...) progresso do quê, para quê, em relação a quê?”

ADORNO¹¹

“(...) o progresso acontece ali, onde ele termina.”

ADORNO¹²

O progresso, segundo a noção comum, é geralmente ligado ao desenvolvimento econômico. Este progresso pode levar mais ao neobarbarismo do que ao verdadeiro progresso: “o cego desenvolvimento da tecnologia reforça a opressão, enquanto a exploração social ameaça, a cada passo, transformar o progresso no oposto dele, o barbarismo completo”. (HORKHEIMER, 2000, p. 136)

Exatamente em nome do progresso, desde muito, a humanidade tem cometido os atos mais bárbaros contra a natureza e contra os povos que, conforme algumas concepções, se encontravam “atrasados”.

“Enquanto os conceitos de realização completa e de satisfação ilimitada alimentam as esperanças de que dependem as forças do progresso, a idolatria ao progresso conduz ao oposto dele”. (HORKHEIMER, 2000, p. 154)

O conceito de um progresso único e universal se assenta num conceito de história universal. Porém, o “conceito de história universal é irrecuperável”. (ADORNO, 1995, p. 40)

Tem-se, então, que buscar um outro sentido para o progresso.

Progresso significa sair do encantamento – também do encantamento com o próprio progresso, ele mesmo natureza –, à medida

11 Adorno, 1995, p. 37.

12 Idem, idem, p. 47.

em que a humanidade toma consciência da própria naturalidade e, finalmente, renuncia à dominação que exerce sobre a natureza, sendo que, mediante a humanidade, a natureza se prolonga. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o progresso acontece ali, onde ele termina. (ADORNO, 1995, p. 47)

O verdadeiro progresso seria revitalizar o indivíduo, porque “a sociedade, no próprio processo histórico, é imediatamente humana e mantém a própria lei naquilo que os seres humanos são”. (ADORNO, 1995, p. 54)

O fetichismo do progresso fortalece o particularismo deste e a respectiva limitação às técnicas. Se o progresso realmente se adonasse da totalidade, cujo conceito leva a marca da violência, já não seria totalitário. O progresso não é uma categoria conclusiva. Ele quer atrapalhar o triunfo do mal radical, não triunfar sem si mesmo. Pode-se imaginar um estado no qual a categoria perca o próprio sentido e que, no entanto, não seja este estado de regressão universal que hoje se associa como o progresso. Então, o progresso transformar-se na resistência contra o perdurável perigo de recaída. Progresso é esta resistência em todos os graus, não o de entregar-se à gradação da mesma. (ADORNO, 1995, p. 61)

Semiformação

“A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio.”

ADORNO ¹³

Agora, analisa-se a negação aos pressupostos para a formação. Adorno afirma que:

A formação cultural, agora, se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo a própria gênese e o próprio sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. (...) Símbolo de uma consciência que renunciou

¹³ Adorno, 1996, p. 393.

à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados, os quais, sob o malefício dele, gravitam como algo decomposto, que se orienta à barbárie. Isso tudo não encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinalando um ponto cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com a respectiva ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 1996, p. 389) (grifos meus)

A cultura ocidental, proveniente do capitalismo tardio e da indústria cultural, foi entendida por Adorno como uma falsa cultura ou semicultura. Ela impede a verdadeira formação: “a cultura foi entendida como conformar-se à vida real; ela destacou unilateralmente o momento da adaptação e impediu, assim, que os seres humanos se educassem uns aos outros”. (ADORNO, 1996, p. 390)

E essa situação é perpetuada pela indústria cultural.

(...) a indústria cultural, na dimensão mais ampla dela mesma – tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* –, perpetua essa situação, explorando-a e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. O espírito dela é a semicultura, a identificação. (ADORNO, 1996, p. 396)

Assim, a principal tarefa da educação seria a crítica deste processo.

(...) – que a realidade se tornou tão poderosa, que se impõe desde o início aos seres humanos –, de forma que este processo de adaptação seria realizado, hoje, de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, e por meio da escola, da universidade, teria, neste momento de conformismo onipresente, muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (...) A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementada, entretanto, já na primeira infância. (ADORNO, 2000, p. 144-145) (grifos meus)

A competição está entre os aspectos aos quais as pessoas devem se adaptar num cenário de Capitalismo tardio. E a formação para a competição favorece o Neobarbarismo.

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio, no fundo, contrário a uma educação humana. De resto, acredito, também, que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma objetiva o fortalecimento do instinto de competição. (ADORNO, 2000, p. 161)

A identificação e a adaptação às estruturas pré-colocadas pela indústria cultural e pelo capitalismo tardio impedem a formação, que deveria objetivar a autonomia e a liberdade (KANT, 1989).

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais ele deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Na origem dela está já, teleologicamente, o próprio decair. (ADORNO, 1996, p. 397)

Adorno afirma que a semiformação não constitui um primeiro passo para a formação, mas impede ou dificulta a mesma, ou seja, bases fracas (semiformação) não podem suportar a construção de edifícios sólidos (formação).

O entendido e o experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constituem o grau elementar da formação, e, sim, um inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência, sem fundir-se na continuidade dela, transformam-se em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam, da mesma maneira como aquele mestre toneleiro que, no desejo por algo mais elevado, dedicou-se à “crítica da razão pura” e acabou na astrologia, evidentemente porque apenas nela seria possível unificar “a lei moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós”. (ADORNO, 2000, p. 402-403)

Então, Adorno conclui que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que, necessariamente, se converteu”. (ADORNO, 1996, p. 410)

Nessa última frase de Adorno encontra-se a justificativa para o propósito de reflexão crítica sobre as políticas educacionais contemporâneas do Brasil.

Ética, Moral e formação moral

Pretende-se, adiante, elaborar os conceitos de Moral, de Ética e de formação moral, buscando entender a importância deles numa educação contra o neobarbarismo.

Originalmente, o vocábulo *ethos* era usado pelos grandes poetas gregos para denominar “casa”, “moradia”. Posteriormente, os filósofos utilizaram-no para descrever os hábitos e costumes: a “moradia cultural” do ser humano. Traduzido para o latim, tornou-se *ad moris*, que, finalmente, deu origem ao vocábulo moral.

Temos, hoje, dois vocábulos: a Moral, que, num sentido geral, se relaciona ao comportamento e aos hábitos, no âmbito do indivíduo, e aos costumes e tradições, no âmbito dos povos; e a Ética, que é uma disciplina da Filosofia e cujo objeto de estudo é a Moral. Ética é a ciência do *ethos*. (LIMA VAZ, 2000)

A base empírica da Ética é a Moral, ou seja, que todos os povos e todas as pessoas têm as respectivas morais, que podem ser diferentes e contraditórias entre si. A condição humana está relacionada à condição de ser cultural. O fundamento racionalista da Ética é que, *a priori*, acredita-se existir uma melhor solução para os dilemas da vida, seja da vida privada ou da vida pública. Trata-se de um fundamento transcendental, ou de intuição intelectual, como os primeiros princípios da lógica. Parece suficientemente claro, não sendo necessário demonstrar, para a racionalidade, o princípio da identidade – nada pode ser e não ser ao mesmo tempo –, como, também, a intuição ética de que existe sempre um melhor caminho a seguir.

A questão da Ética é exatamente esta: se o ser humano possui a intuição de que existe um melhor caminho para ele próprio, para os povos e para a humanidade, qual é este caminho?

Desde o início da história do pensamento, quase todos os filósofos – senão todos – pensaram a respeito deste tema. Dentre outros, Sócrates, Platão, Aristóteles, Epicuro, Kant, Bentham, Espinoza, Habermas e Apel são alguns dos mais citados.

Adorno e os frankfurtianos de primeira geração – referência teórica desta pesquisa – não desenvolveram propriamente uma escola ética

determinada. A profunda crítica que fizeram à razão instrumental, já analisada, demonstrava a impossibilidade da mesma fundamentar uma teoria sobre a Ética.

A ética do Capitalismo tardio é a ética do pragmatismo estadunidense, o qual se apropria da ética utilitarista de Jeremy Bentham, que propôs o princípio da utilidade: “*The principle of utility is meant the principle which approves or disapproves of every action whatsoever, according to the tendency which it appears to have to augment or diminish the happiness of the party whose interest is in question*”.¹⁴ (BENTHAM, 1988, p. 2)

A adulteração do princípio da utilidade, de Bentham, realizada pelo capitalismo tardio, pode ser denominada como princípio da maximização do lucro, o que pode ser obtido pela troca das palavra *happiness* por *lucratively*.

Entretanto, o sentido teleológico do princípio continua; apenas a finalidade da felicidade humana é reduzida à lucratividade, a qual é o núcleo orientador que norteia o sistema capitalista.

Com a submissão da razão a esta lógica utilitarista, pragmática e instrumental, tornou-se impossível a concepção de uma Ética. No idealismo alemão – evidenciado por Kant em “A Ética das Virtudes” –, assim como em todas as outras escolas subsequentes, a Ética foi abandonada ou rotulada como concepção “mítica”, metafísica ou ideológica. O que reina hoje é o relativismo ético, o qual foi comentado no item em que se trata da razão instrumental ou da morte da razão.

A razão tornou-se incapaz de determinar os melhores fins e os melhores princípios, tornando-se apenas uma capacidade de adequar os melhores meios para alcançar as finalidades pretendidas.

“Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que, como se disse, foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam as próprias raízes intelectuais.” (HORKHEIMER, 2000, p. 32)

A teoria crítica, apesar de não ser um sistema ético por si só, incentiva uma ética voltada para a autonomia e para a resistência.

¹⁴ O princípio da utilidade é aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação de acordo com a tendência dela de aumentar ou diminuir a felicidade da maioria dos interessados (tradução livre).

Os conceitos de autonomia e de resistência em relação com a educação e com o desenvolvimento infantil foram estudados, empiricamente, por Kohlberg e por Piaget, considerando-se que ambos, segundo Biaggio (2002), sofreram influências de Kant (conceito de autonomia) e de Durkheim (importância do social e do coletivo).

Piaget postula, na teoria dele, que a criança passa por estágios universais e pelos quais evolui o pensamento, numa sequência invariante: o sensório-motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o das operações formais (não haverá, aqui, um aprofundamento na análise das características de cada uma destas fases, porque isto vai além do âmbito do que se propõe esta pesquisa).

Em 1932, Piaget publicou “O juízo moral da criança”, postulando três estágios morais, pelos quais passam as crianças: anomia, estágio no qual não há, propriamente, regras; heteronomia, na qual a moral de autoridade é imposta de fora; e autonomia, na qual a norma é a própria consciência individual.

Laurence Kohlberg, a partir da tese de doutorado em 1958 e até o final do século XX, desenvolvera a teoria piagetiana, por meio de entrevistas empíricas realizadas em vários locais do mundo, de acordo com as variadas culturas, ampliando o número de estágios morais a seis e dividindo-os em três níveis, a saber: 1) o pré-convencional, que se divide no estágio de orientação para a punição e a obediência e no estágio de hedonismo instrumental relativista; 2) o convencional, que se divide em moralidade do bom garoto, de aprovação social e relação social e de relações interpessoais; 3) o estágio de orientação para a lei e a ordem. Finalmente, o nível pós-convencional, que se divide em orientação para o contrato social e para os princípios universais de consciência, sendo, assim, o último estágio moral.

É a moralidade da desobediência civil, dos mártires, dos revolucionários pacifistas e de todos aqueles que permanecem fiéis aos próprios princípios, em vez de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade. Jesus Cristo, Gandhi e Martin Luther King são exemplos, dados por Kohlberg, de pensamento neste estágio. (BIAGGIO, 2002, p. 27)

Todavia, porque não haja, aqui, um aprofundamento na análise das características de cada uma das referidas fases, sugere-se a leitura do

livro “Laurence Kohlberg - Ética e Educação Moral”, de Ângela M. B. Biaggio (2002), o qual consta nas referências bibliográficas deste livro.





PARTE II

Texto e contexto da nova legislação brasileira de educação

“Para se compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra da lei; é necessário captar o espírito dela. Não é suficiente analisar o texto; é necessário analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas.”

DERMEVAL SAVIANI

Na Parte II deste livro, objetiva-se explanar sobre os contextos políticos, sociais e econômicos – internacionais e nacionais – em que a atual legislação brasileira de educação foi promulgada.

Objetiva-se, também, fazer uma descrição, de forma genérica, das leis pertinentes, não analisando-as conforme a fundamentação teórica apresentada na Parte I.

A Parte II foi elaborada para esclarecer o pano de fundo da reforma educacional brasileira e as influências que ela recebeu.

Pretende-se apresentar aqui, também, os cenários do neobarbarismo na sociedade contemporânea e a legislação educacional brasileira, com ênfase na LDBEN/96, para que, na Parte III, seja construída a relação da LDBEN/96 com o neobarbarismo.

O contexto internacional é estudado, principalmente, a partir de SCHAFF (1990), KURZ (1992), TOMMASI, WARD e HADDAD (1990); o contexto nacional, a partir de SALLUM JÚNIOR (2003).

As descrições da legislação foram retiradas, principalmente, de CURY (1996), CARNEIRO (1999), DEMO (1997), FERNANDES e SILVA (1998), GENTILI (1996), FRIGOTTO (2003) e SAVIANI (1997 e 1998).

Primeiramente, descreve-se o contexto internacional, especialmente a crise do capitalismo, a globalização e o neoliberalismo.

Depois, descreve-se os contextos econômicos, políticos e o sociais do Brasil, de 1980 até o momento da promulgação da LDBEN/96.

Consecutivamente é elaborado um histórico da Educação no Brasil, para o entendimento da formulação das políticas públicas educacionais.

Finalmente, uma descrição da LDBEN de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).



Contexto internacional: crise do capitalismo, neoliberalismo e educação

Para melhor explicar as influências na elaboração das políticas educacionais do Brasil durante o período de 1980 até o final do século XX, é importante entender o que se passava no contexto internacional.

“A crise do Capitalismo, a globalização e o Neoliberalismo, por meio das ações de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), exerciam influências, indireta ou diretamente, nas políticas educacionais em todo o mundo.” (TOMMASI, WARD, HADDAD, 1990)

Analisa-se, inicialmente, a crise do Capitalismo.

A fase de ouro do Capitalismo – conforme a expressão de Hobsbawm (1995) –, provocada pelo fordismo/keynesianismo, vigorou mais intensamente após a Segunda Guerra Mundial. Porém, a partir da década de 1960, e mais efetivamente na década de 1980, ela entra em crise, indicada por vários fatores. E esta crise provocou uma mudança no *modus operandi* do capital.

Desde o início dos anos 80, o fordismo está se esgotando em todos os aspectos; crises ecológicas, desemprego industrial em massa, terciarização (“sociedade de serviços”), novas formas de depauperação e colapsos de sistemas em grande parte do mundo provocaram críticas numerosas ao modo de viver fordista. (KURZ, 1992, p. 237)

Pedrosa (2004) sintetiza quatro fatores responsáveis pela crise do capital na forma “fordizada”.

1) A própria eficácia produtiva do “fordismo”, que teria levado a uma maior produção, superando a capacidade de consumo instalada. “Na economia de mercado capitalista, a crise de produção manifesta-se na crise de superprodução” (KURZ, 1992, p. 122). Isto altera as regras de concorrência entre as empresas, exigindo uma maior capacidade de adaptação e de competitividade. A rigidez da produção “fordista” em larga escala, com trabalhador monovalente, torna-se incompatível com estas exigências.

2) A resistência dos trabalhadores ao regime de trabalho “fordista”, que inclui segmentação, padronização e parcelarização das tarefas, intensificação do ritmo, controle sobre o trabalho e constantes depreciações nos salários. Houve resistências, tanto do sindicalismo (resistência coletiva), como, também, uma resistência individual e cotidiana no “chão das fábricas”, por meio do absenteísmo, da quebra de ritmos, do aumento de peças defeituosas e do crescimento do desperdício.

3) Permanência de tempos mortos e improdutivo no processo da produção: nem o controle individual sugerido por Taylor nem o controle automático da linha de montagem preconizado por Henry Ford foram totalmente eficazes na eliminação dos tempos improdutivo.

4) Esgotamento das bases sociais do “fordismo”, “revelado pelo distanciamento entre a rigidez no ‘chão das fábricas’ e os movimentos de democratização da sociedade mais abrangente”. (PEDROSA, 2004, p. 137)

Como consequência desta crise do capitalismo destaca-se uma crescente diminuição de postos de trabalho e, conseqüentemente, um aumento dos índices de desemprego.

Pedrosa (2004) apresenta duas teses elaboradas a partir da crise do capitalismo: o fim da centralidade do trabalho e a revalorização do trabalho.

O fim da centralidade do trabalho enquanto categoria sociológica é apresentada por Offe (apud PEDROSA, 2004), pela crescente insignificância do valor social de ser trabalhador e do declínio do trabalho como obrigação moral.

“O declínio do valor moral e do valor subjetivo do trabalho, com os processos de racionalização técnica e organizacional, foi iniciado pelo ‘taylorismo’. A consequência dessa instrumentalização do trabalho é a própria desprofissionalização”. (PEDROSA, 2004, p. 144)

Do ponto de vista da sociologia do lazer, o tempo livre já ocupa a maior parte do tempo na vida das pessoas, se for comparado ao tempo dedicado ao trabalho familiar ou profissional (baseando-se em dados empíricos apresentados por Dumazedier):

Enquanto no século XIX a jornada anual de trabalho nos países europeus era, aproximadamente, de 3600 horas a 4000 horas, sem descanso noturno, fim de semana, férias ou aposentadoria remunerada, na década

de 1990 esses números caíram para uma jornada anual de trabalho que variava, aproximadamente, de 1500 horas a 1900 horas, sendo 1900 horas no Japão, 1600 horas na França e 1500 horas na Suécia. (apud PEDROSA, 2003, p. 146)

Quanto à tese da revalorização do trabalho, Pedrosa (2004) afirma que a flexibilização, a informática, a globalização e as consequências dela alteraram significativamente o trabalho e, como tal, o perfil dos trabalhadores. A revalorização do trabalho foi apresentada mediante a ideologia da “competência” ou dos estudos sobre a “qualificação profissional”.

A terceira fase do desenvolvimento do trabalho corresponde à era da automação e da flexibilização, na qual exigências de mobilidade e de fluidez são colocadas; e essa versatilidade impõe uma requalificação das situações de trabalho. O trabalho intelectual supera o trabalho manual; e as “máquinas inteligentes e espertas” – articuladas com formas de gestão cada vez mais participativas – mobilizam não mais o corpo do trabalhador, mas o “espírito” dele. (PEDROSA, 2004, p. 155)

Considerando a formação para a competência e para a qualificação – dimensões estas ligadas à Educação –, a relação “trabalho e educação” deveria ganhar, também, um novo sentido: a educação com o objetivo de qualificação para o trabalho.

Surge, assim, a ideia de reestruturação dos sistemas educacionais, para cumprir este fim (tal reestruturação é analisada mais detalhadamente na Parte III).

Uma das estratégias do capitalismo para sair da crise provocada pelo fordismo/keynesianismo é o neoliberalismo.

O vocábulo liberalismo (do latim *liber* = livre), originalmente refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Surgiu com os iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu (RUSS, 1994). Junto a ele veio a ideia de que a liberdade comercial iria ser benéfica a todos e isso foi associado com a defesa do Capitalismo.

O Liberalismo econômico defendia o fim da intervenção do Estado na produção e na distribuição das riquezas, das medidas protecionistas e dos monopólios. Ele também defendia a livre concorrência entre as empresas.

“Adam Smith, Malthus e David Ricardo foram alguns dos pensadores que defenderam estas posições.” (RUSS, 1994)

O declínio do Liberalismo clássico remonta ao final do século XIX e a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, seguida da Grande Depressão, foi o golpe de misericórdia. A partir de então, novas teorias, que propunham a intervenção do Estado na economia, como as ideias de Keynes, que foram aplicadas no plano do *New Deal* dos Estados Unidos e pelo Partido Nacional Socialista da Alemanha, sob o controle de Hitler.

Em 1944, os países ricos criaram os acordos de *Bretton Woods* e estabeleceram regras intervencionistas para a economia mundial. Dentre outras medidas, surgiu o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com a adoção das metas dos acordos de *Bretton Woods* e a adoção de políticas *keynesianas*, os trinta anos subsequentes foram de rápido crescimento nos países europeus e no Japão, os quais vivenciaram uma “era de ouro”.

A Europa renasceu, devido ao financiamento conseguido por meio do Plano Marshall, e o Japão teve o período de maior progresso da própria história.

Assim, no período de pós-guerra até o início da década de 1960 transcorreram “os anos dourados” das economias capitalistas.

Com a crise do Capitalismo, o Liberalismo ressurgiu com uma nova roupagem.

A partir da década de 1970, o Neoliberalismo passou a significar a doutrina econômica que defendia a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, sendo que esta intervenção somente deveria ocorrer em setores imprescindíveis e, ainda assim, num grau mínimo (é neste segundo sentido que o termo tem sido mais usado atualmente).

Pode-se, segundo Pablo Gentili, definir neoliberalismo como “uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, orientadas para encontrar uma saída para a crise capitalista, iniciada no final dos anos 1960” (GENTILI, 1996, p. 10), ou, ainda, “um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades”. (GENTILI, 1996, p. 10)

Friedrich A. Hayek e Milton Friedman são dois teóricos do Neoliberalismo. (GENTILI, 1996)

Hayek, no livro “*O Caminho da Servidão*” – publicado inicialmente em 1944, mas que alcançou o grande público apenas em 1976 –, defende que “toda forma de intervenção estatal constitui um sério risco para a liberdade individual”. (HAYEK apud GENTILI, 1996, p. 12)

Friedman, que ganhou notoriedade quando publicou o livro “*Liberdade de escolher*” em 1980 – o qual vendeu quatrocentos mil exemplares da edição luxo e várias centenas de milhares da edição popular –, explica, no prefácio de outro livro (“*Capitalismo e Liberdade*”, de 1982), que as ideias expostas naquele livro “tornaram-se respeitadas pela comunidade intelectual e – parece – tornaram-se comuns entre o grande público”. (FRIEDMAN apud GENTILI, 1996, p. 13)

O Neoliberalismo se transformou em uma verdadeira alternativa de poder no interior das potências capitalistas: Margaret Thatcher, na Inglaterra; Ronald Reagan, nos EUA; e Helmut Kohl, na Alemanha. Na América Latina, também. Na ditadura do general Pinochet, o Chile, desde 1973, foi um laboratório de experimentação do neoliberalismo. Durante os anos 1980, nas democracias pós-ditatoriais, por meio do voto popular, o Neoliberalismo chegou ao poder na maioria das nações. (GENTILI, 1996)

Numa perspectiva neoliberal, a crise que os sistemas de educação enfrentam é uma crise de eficiência, de eficácia e de produtividade. Trata-se, segundo o neoliberalismo, de uma crise de qualidade, decorrente da improdutividade da gestão pedagógica e administrativa das escolas. Não é uma crise de democratização, mas uma crise gerencial, que pode ser medida pela evasão, pela repetência e pelo analfabetismo funcional.

Assim, segundo a perspectiva neoliberal, o sistema educacional deve passar por uma profunda reforma administrativa, a qual introduza mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia dos serviços educacionais. “A Gerência de Qualidade Total (GQT) deve ser implementada nas escolas” (SILVA, 1996), de acordo com o Neoliberalismo.

Para o Neoliberalismo, a crise se explica na ineficiência do Estado para gerenciar.

Considera-se que a Educação não funciona, porque ela é estatal, porquanto a ausência de um mercado educacional permite compreender a crise de qualidade nas instituições escolares.

Segundo o Neoliberalismo, o grande desafio da política educacional é construir o tal mercado educacional. “Somente esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantam a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos”. (GENTILI, 1996, p. 19)

Ao criticar a interferência do Estado, o Neoliberalismo questiona a própria noção de direito e de igualdade, os quais são fundamentos do Estado de Direito (a palavra “equidade” vem ganhando espaço nos discursos tecnocratas neoliberais, como nos documentos de organismos internacionais, dentre os quais, o Banco Mundial e o FMI).

Friedman defende que “justo é o sistema social em que as diferenças naturais e produtivas entre os indivíduos sejam respeitadas, contra toda pretensão arbitrária e artificial de garantir uma suposta igualdade”. (FRIEDMAN, 1980)

Se o modelo do indivíduo neoliberal é o cidadão privatizado, trabalhador e consumidor, os sistemas educacionais, conseqüentemente, devem seguir os modelos de sucesso das *fast-food* estadunidenses?

“A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando, assim, o caráter de direito dela e reduzindo-a à condição de propriedade.” (GENTILI, 1996, p. 20)

Outra estratégia do capitalismo para sair da crise é a que foi denominada como globalização.

Com a evolução da tecnologia da informação, integrando as telecomunicações e a informática – cujo produto mais conhecido é a rede mundial de computadores, denominada Internet –, criaram-se possibilidades de uma interrelação cultural, social e econômica nunca antes experimentada pela humanidade. Tais mudanças são analisadas por Adam Schaff no livro “*A sociedade informática*”. (SCHAFF, 1990)

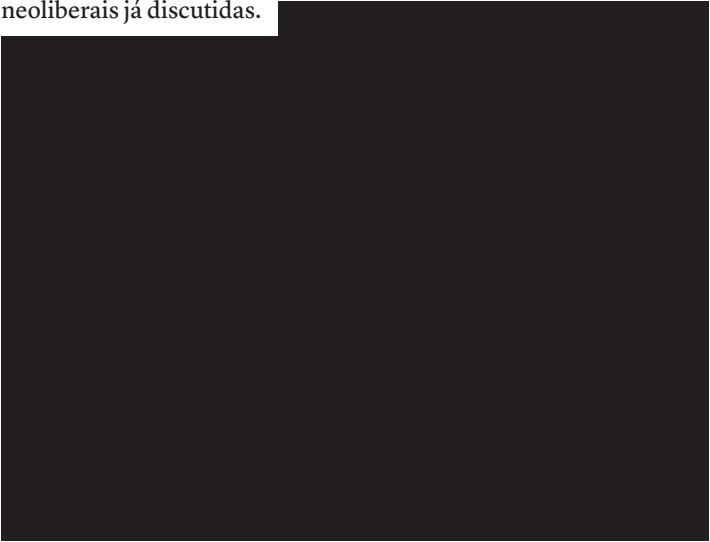
Além das mudanças no mundo do trabalho e no perfil dos trabalhadores, Schaff já previa algumas das repercussões do mundo percebido como uma aldeia global.

Dentre algumas características deste processo – denominado como globalização, ou segundo outros, “mundialização” –, apresentam-se os seguintes: a vida social e cultural das populações dos países é cada vez mais afetada pelas “injunções” políticas e econômicas mundiais; há uma constante pressão política do mercado para a abdicação dos países em referência às medidas protecionistas; o intercâmbio econômico e cultural é facilitado pela Tecnologia de Informação (TI); a ação e a integração das empresas transnacionais são cada vez maiores, num contexto de livre comércio e na exploração das vantagens próprias de cada país em que elas se estabelecem; a criação de um mercado financeiro mundial a partir dos mercados dos países; a quebra de fronteira entre os mercados dos países; a diminuição da presença do Estado na participação e na regulamentação do mercado.

De maneira geral, a globalização também não estancou a crise do Capitalismo; pelo contrário, aprofundou-a.

“A repartição da riqueza mundial piorou e os índices de pobreza se mantiveram sem mudanças entre 1980 e 2000.” (STIGLITZ, 2002)

Pelas características apresentadas – tais como a diminuição da presença do Estado, a desregulamentação, o livre comércio etc. –, percebe-se que a globalização faz parte do conjunto de ideologias neoliberais já discutidas.





Contexto nacional: democracia e neoliberalismo

Para Sallum Júnior, dois principais processos alteraram o Estado brasileiro e as relações dele com a ordem social e econômica: a democratização política e o liberalismo econômico.

A transição política brasileira começou com a crise de Estado ocorrida de 1983 a 1984 e terminou durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, momento em que o Estado ganhou estabilidade segundo um novo padrão hegemônico de dominação, moderadamente liberal em assuntos econômicos e completamente identificado com a democracia representativa. Nessa transição, a democratização política foi mais importante na década de 1980, ao passo que a liberalização econômica destacou-se nos anos de 1990. Essa transformação política apenas pode ser completamente entendida se a considerarmos no contexto da transnacionalização do Capitalismo (desencadeada pela globalização financeira) e da democratização da sociedade brasileira. (SALLUM JÚNIOR, 2003, p. 35)

A crise do Estado desenvolvimentista foi iniciada, do ponto de vista econômico, pela incapacidade do Brasil de arcar com a dívida externa em meados da década de 1980. A moratória brasileira do final de 1982 e a assinatura de um acordo com o FMI em janeiro de 1983 evidenciam isso. (SALLUM JÚNIOR, 2003)

Logo depois, a redemocratização iniciou-se com as eleições de 1982, quando o partido do regime militar perdeu a maioria absoluta dos integrantes da Câmara dos Deputados e os partidos de oposição elegeram dez governadores estaduais (um do PDT e nove do PMDB).

Com a oposição no Congresso e com os esforços dela para mobilizar as classes médias e populares contra a continuidade do regime militar, ocorreu, entre janeiro e março de 1984, uma das mais importantes manifestações públicas em favor da democratização política: a campanha das “Diretas Já”.

Todavia, o regime militar derrotou a proposta de eleições diretas no Congresso, adiando o processo de democratização.

Porém, a vitória do candidato da Aliança Democrática¹⁵ demonstrava o que queriam as forças políticas no Brasil.

A esmagadora vitória de Tancredo Neves¹⁶ no Colégio Eleitoral demonstrou muito bem quais eram as aspirações políticas dominantes na elite política brasileira e, implicitamente, qual o projeto político que prevaleceria no período presidencial seguinte: construir uma “Nova República”, uma democracia plena, que não impusesse restrições aos movimentos e às organizações populares, que tivesse como orientação econômica um nacional-desenvolvimentismo renovado e que combinasse crescimento econômico e redistribuição de renda. (SALLUM JÚNIOR, 2003, p. 38)

No governo Sarney efetivou-se a democratização. Em 1985 instituíram-se a eleição direta para a Presidência da República em dois turnos, as eleições diretas nas capitais dos estados, o direito de voto aos analfabetos e a liberdade de organização partidária; cancelou-se o controle do Ministério do Trabalho sobre as eleições sindicais e eliminou-se a proibição de associações intersindicais, o que legalizou as atividades das centrais sindicais, as quais, até então, eram apenas toleradas.

As mudanças culminaram, em 1988, na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que ampliou o poder de ação do Legislativo, do Judiciário e do Ministério Público nos processos de decisões governamentais.

Em relação aos direitos de cidadania, a nova Constituição brasileira estabeleceu uma regra política democrática e ampliou a proteção social para todos – trabalhadores ou não trabalhadores –, garantindo-lhes os direitos básicos como, por exemplo, o direito à educação, ao trabalho e à moradia: “Art. 6.º – São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

15 A Aliança Democrática foi constituída pelo PMDB e pela Frente Liberal, dissidência do PDS, que, depois, converteu-se no Partido da Frente Liberal (PFL) e, atualmente, denomina-se apenas Democratas. A candidatura de Paulo Maluf foi lançada pelo PDS e apoiada pelo governo militar.

16 O presidente eleito Tancredo Neves não tomou posse em 15 de março de 1985, porque ficou, repentinamente, doente, morrendo poucas semanas depois. No lugar dele foi empossado o vice-presidente José Sarney, que governou até 15 de março de 1990.

Estritamente sobre a educação, afirma-se, no artigo 205, que ela, sendo um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

Porém, a crise financeira e o descontrole fiscal não foram solucionados. Sobretudo não se conseguia o controle da inflação, após vários “pacotes” econômicos com tentativas fracassadas de controlar os preços e estabilizar a moeda.

Então, as ideias econômicas liberais passaram a se tornar relevantes para a elite brasileira. Os “planos” foram interpretados como ameaças à propriedade privada, porque restringiam a liberdade de mercado e ameaçavam os contratos. Doravante, a elite empresarial mobilizou-se para moldar as estruturas e controlar as ações do Estado, orientando-se, parcialmente, pelas concepções neoliberais, ao exigir a desregulamentação, a liberdade para o capital estrangeiro, a privatização de empresas estatais etc. “Assim, embora o liberalismo econômico no Brasil apenas tenha se tornado politicamente hegemônico nos anos de 1990, essa hegemonia começou a ser socialmente construída ainda na segunda metade da década de 1980”. (SALLUM JÚNIOR, 2003, p. 41)

Com a eleição à Presidência da República de Fernando Collor de Mello, que era mais sintonizado com o Neoliberalismo, iniciou-se o período da liberalização econômica. Durante o governo dele, as barreiras não tarifárias à importação foram suspensas e as tarifas alfandegárias foram redefinidas, programou-se a desregulamentação das atividades econômicas e a privatização de empresas estatais para diminuir o papel do Estado e recuperar as finanças. Também foi instituído o Mercosul, em 1991, para ampliar o mercado brasileiro.

Mesmo assim, o governo Collor não conseguiu vencer a crise econômica iniciada na década de 1980. Para estabilizar a moeda, o Plano Collor congelou os preços e confiscou o dinheiro da poupança popular – da classe média e dos empresários –, ameaçando, assim, a segurança jurídica da propriedade privada.

Naquele contexto, o presidente Collor foi acusado, investigado e processado pelo Congresso Nacional como o chefe oculto de um esquema de corrupção, o que o forçou a renunciar ao cargo de

presidente da República em outubro de 1992, para evitar o próprio *impeachment*, o qual, de fato, aconteceu.

O sucesso do Plano Real, implantado no governo de Itamar Franco (vice-presidente de Fernando Collor de Mello), possibilitou ao idealizador dele, Fernando Henrique Cardoso, então ministro da Fazenda, a dar continuidade ao projeto neoliberal no Brasil.

O extraordinário sucesso do Plano Real, a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República já no primeiro turno, a escolha de um Congresso Nacional em que o chefe de Estado pode construir uma aliança partidária amplamente majoritária e a vitória de políticos aliados do presidente em quase todos os estados, tudo isso já permitia antever que, no dia 1.º de janeiro de 1995, os representantes de um novo sistema hegemônico de poder assumiriam o comando de um Estado ancorado numa moeda provavelmente estável. Nada parecia faltar para que eles pudessem completar bem a tarefa de moldar a sociedade ao ideário econômico liberal. (SALLUM JÚNIOR, 2003, p. 44)

As prioridades do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) podem ser resumidas, segundo Sallum Júnior (2003), em: transferência das funções empresariais do Estado para a iniciativa privada, expansão das próprias funções reguladoras conforme a teoria do Estado mínimo, finanças públicas equilibradas e articulação com a economia mundial, prioritariamente com o Mercosul.

Para alcançar tais objetivos, foram realizadas, inclusive, reformas constitucionais:

(...) os projetos de reforma constitucional e infraconstitucional submetidos ao Congresso foram quase todos aprovados, dentre os quais se destacaram: a) o fim da discriminação constitucional ao capital estrangeiro; b) a exploração, o refino e o transporte de petróleo e gás, monopolizados pela companhia estatal de petróleo (Petrobrás), foram transferidos para a União e convertidos em concessão do Estado às empresas, principalmente a empresa estatal, que manteve grandes vantagens em relação a outras concessionárias privadas; c) o Estado foi autorizado a conceder os direitos de exploração dos serviços de telecomunicação (telefonia fixa e telefonia móvel, ou celular, exploração de satélites etc.) a companhias privadas (anteriormente as empresas públicas tinham o monopólio dos serviços). (SALLUM JÚNIOR, 2003, p. 45)

O governo conseguiu a aprovação de uma lei de proteção aos direitos de propriedade industrial e intelectual, tal como recomendado pela Organização Mundial de Comércio (OMC), e executou um programa de privatizações e de venda de concessões, ampliando o programa de abertura comercial já implementado. Foi criada a lei de responsabilidade fiscal, que fixou limites máximos para todos os pagamentos de pessoal, enquanto as dívidas dos estados e dos municípios foram renegociadas, sendo proibidos, por muito tempo, novos empréstimos e novas renegociações junto ao Governo Federal.

Porém, a política macroeconômica do primeiro mandato de FHC – com a sobrevalorização do câmbio e as altas taxas de juros que haviam produzido uma estabilidade monetária – conduziu a economia brasileira a um desequilíbrio externo muito sério, demonstrado, mais evidentemente, na crise do México, em dezembro de 1994.

A fragilidade financeira do país em relação ao exterior acabou cobrando um preço alto demais. A política cambial brasileira teve de ser alterada no início do segundo mandato de FHC, para evitar o esgotamento das reservas em moeda estrangeira que ancoravam o real. Sublinhe-se, ainda, que a mudança ocorreu apesar de o governo ter assinado um acordo com o FMI em novembro de 1998 e de ter obtido um grande empréstimo dos Estados Unidos, para se defender com mais segurança da fuga de capitais externos. (SALLUM JÚNIOR, 2003, p. 46)

É ainda importante lembrar que, por iniciativa do governo – mas, principalmente, pelas ações do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG) e da Igreja Católica –, durante os dois mandatos de FHC desenvolveu-se um grande programa de reforma agrária. Desapropriaram-se propriedades improdutivas, elevou-se a taxação sobre as terras improdutivas, assentaram-se centenas de milhares de famílias e retomou-se a posse sobre imensas áreas ilegalmente apropriadas por grileiros.

Apesar de ser reeleito em 1998 e de manter quase toda a base política no Congresso Nacional, o governo de FHC perdeu a força política anterior, porque foi forçado a desvalorizar a moeda em fevereiro de 1999, mesmo depois de recorrer ao FMI.

Em 2001 e 2002, apesar de mantida a estabilidade, a crise econômica brasileira se aprofundou, também devido à crise econômica da Argentina. Por conseguinte – e com o risco político das eleições –, o Produto Interno Bruto (PIB) nacional cresceu apenas 2%.



CAPÍTULO 3

Histórico da legislação educacional no Brasil

A primeira Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1891, pouco trata da Educação, subentendendo-se que esta questão ficava ao encargo dos estados. Concernia à Federação o ensino superior na capital do país (Art. 34), a instrução militar (Art. 87) e a tarefa de “animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (Art. 35).

Também é importante lembrar que, naquela “Carta Constitucional” e na carta precedente, de 1824, não há menção à palavra “educação” (WIKIPÉDIA)¹⁷.

O Ministério da Educação foi criado somente em 1931. Antes disso, os assuntos educacionais eram tratados pelo Ministério da Justiça.

Entanto, a Constituição de 1934 possui um capítulo dedicado à Educação. Define, no artigo 5.º, a responsabilidade da União de “traçar as diretrizes da educação nacional” e, no artigo 150, de “coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”. (BRASIL, 1986)

Ests avanço se deu, em parte, devido às ideias de alguns educadores, dentre eles, Anísio Spínola Teixeira (Caetité, BA, 1900 – Rio de Janeiro, RJ, 1971), advogado, intelectual, educador e escritor brasileiro. Nas décadas de 1920 e 1930, ele difundiu os pressupostos do movimento denominado “Escola Nova”¹⁸, o qual propunha, como princípio, a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização.

Anísio reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Ele foi um dos mais destacados signatários do Manifesto da Escola Nova, em defesa do ensino público gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932 (WIKIPÉDIA)¹⁹.

17 <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ldb>

18 Para mais informações veja http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_nova

19 http://pt.wikipedia.org/wiki/Anisio_teixeira

Um ponto importante de disputa da primeira LDBEN foi a questão do ensino religioso. Enquanto a Proclamação da República teve como pano de fundo a separação entre Estado e Igreja, a segunda Constituição brasileira marcou essa reaproximação (no que diz respeito à Educação, ela instaurou o Ensino Religioso, de caráter facultativo e de acordo com os princípios de cada família, nas escolas públicas).

Porém, apenas três anos depois, a Constituição de 1937, promulgada junto com o Estado Novo, sustentava princípios opostos às ideias liberais e descentralistas da Constituição precedente, rejeitando um “Plano Nacional de Educação” e atribuindo ao poder central a função de estabelecer as bases da educação nacional.

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retomou, em linhas gerais, o capítulo sobre Educação e Cultura da Constituição de 1934, iniciando-se, assim, o processo de discussão do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN).

Leis de Diretrizes e Bases da Educação anteriores a 1996

A primeira LDBEN foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei n.º 4024), durante o governo de João Goulart. Após ser prevista no texto constitucional de 1934, o primeiro projeto de lei foi encaminhado em 1948, ou seja, foram necessários 13 anos de debate até a redação do texto definitivo, o qual contém 120 artigos.

Ela aumentou a autonomia dos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC – Ministério da Educação e Cultura (Art. 10), regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (artigos 8.º e 9.º), determinou o empenho de 12% do orçamento da União e de 20% do orçamento de cada município com a Educação (Art. 92), determinando, também, que o dinheiro público fosse aplicado não exclusivamente nas instituições públicas de ensino (artigos 93 e 95). Ademais, definiu a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (Art. 30) e, sobre a formação do professor para o ensino primário, exigiu o ensino normal, de grau ginásial ou colegial (artigos 52 e 53), e, para o ensino médio, a formação em cursos de nível superior (Art. 59). Outrossim, o ano letivo

foi definido em 180 dias (Art. 72), reafirmou o Ensino Religioso como disciplina facultativa (Art. 97) e permitiu o ensino experimental (Art. 104). (BRASIL, 1961)

A LDBEN subsequente foi promulgada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, contendo 88 artigos.

Ela já previa um núcleo comum para os currículos de 1.º e de 2.º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (Art. 4.º) e incluiu a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, a Educação Artística e programas de saúde como matérias obrigatórias no currículo, além do Ensino Religioso facultativo (Art. 7.º). O ano letivo permaneceu com 180 dias (Art. 11); definiu-se o ensino de 1.º grau obrigatório, dos sete aos quatorze anos (Art. 20) e a educação à distância como possível modalidade do ensino supletivo (Art. 25). Quanto à formação do professor, determinou que, para o ensino de 1.º grau, da 1.ª série à 4.ª série, ela devia ser, preferencialmente, em habilitação específica no 2.º grau (artigos 30 e 77), enquanto que, para o ensino de 1.º e de 2.º graus, a formação do professor deveria ser, preferencialmente, em curso de nível superior ao nível de graduação (artigos 30 e 77); dos especialistas da educação, preferencialmente, em curso superior de graduação ou pós-graduação (Art. 33). Também continuava determinando que o dinheiro público não seria destinado exclusivamente às instituições públicas de ensino (artigos 43 e 79). Quanto ao financiamento educacional, definiu que os municípios eram obrigados a destinar 20% do orçamento municipal para a Educação, mas não previu uma dotação orçamentária para a União nem para os estados (Art. 59), embora previsse a progressiva substituição do ensino de 2.º grau gratuito por um sistema de bolsas com restituição (Art. 63) e continuasse permitindo o ensino experimental (Art. 64). (BRASIL, 1971)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996

As reformas na Educação começam a ser pensadas após a ditadura e, efetivamente, iniciaram-se com a Constituição de 1988, cognominada “Constituição Cidadã”.

A Constituição de 1988 significou a reconquista de cidadania sem medo. Nela, a Educação ganhou lugar de altíssima relevância. O país inteiro despertou para esta causa comum. As emendas populares calçaram a ideia da Educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. (CARNEIRO, 1998, p. 19-20)

O artigo 206 especifica os princípios da Educação:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade.

A atual LDBEN/96 – também conhecida pelos comentadores dela como “Lei Darcy Ribeiro”, por causa do relator – foi sancionada em dezembro de 1996²⁰. Então, as discussões sobre ela começaram naquele clima de democracia e de esperança pós-ditadura, diferentemente das leis precedentes criadas para a Educação no país.

Na origem da LDBEN/96, ela era um projeto de caráter progressista – num sentido de mudança –, democrático e de concepção socialista (SAVIANI, 1999), que foi gerado por meio de discussões e amplos debates. As entidades, autoridades e associações da área educacional do país inteiro, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dentre outras, apresentaram propostas. (OTRANTO, 1996)

²⁰ Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996, Seção I.

Na XI Reunião Anual da ANPED já havia uma proposta, de autoria de Dermeval Saviani²¹, que iria servir de referência para o projeto e que, no mesmo ano, seria publicada na edição número 13 da “*Revista da ANDE*”.

Em dezembro de 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresentou tal projeto na Câmara dos Deputados. Segundo Otranto (1996), o projeto (1258/88) refletia as discussões que já estavam ocorrendo no Brasil em diferentes congressos, encontros, simpósios e seminários. Logo após, surgiram as emendas e as comissões para os pareceres na Câmara Federal.

A Comissão de Educação da Câmara Federal realizou, então, 40 audiências públicas para a discussão do referido projeto.

Em agosto de 1989 surgiu o primeiro substitutivo do deputado Jorge Hage, que incorporou 13 projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências (OTRANTO, 1996).

O projeto, então denominado “Substitutivo Jorge Hage”, buscou conceituar a Educação de forma ampla, respaldando aspectos de suma importância para a Educação, como a inclusão da regulamentação da pré-escola e, também, as exigências quanto às despesas com a manutenção do ensino (OTRANTO, 1996).

O “Substitutivo Jorge Hage”, durante a tramitação dele pela Câmara Federal, tornou-se muito extenso, porém, bastante explícito, pois incorporou 978 emendas e mais de 2000 sugestões da sociedade civil.

Em fevereiro de 1990 – então cognominado “Segundo Substitutivo Jorge Hage” –, ele continha 172 artigos distribuídos em 20 capítulos.

Em 1991, ele foi ao Plenário da Câmara Federal, onde recebeu 1263 emendas, retornando às comissões de Educação, de Justiça e de Finanças. A minúcia dele era muito criticada, enquanto ia perdendo a própria essência ao tramitar pelas comissões (OTRANTO, 1996).

Em 1992, começou a ser comandado, por parlamentares ligados ao governo do então presidente Fernando Collor de Mello, um processo de obstrução ao Projeto de LDBEN, que tramitava conforme o regimento da Câmara Federal.

21 Professor emérito na UNICAMP e coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Para mais detalhes, <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>.

Os senadores Darcy Ribeiro e Marco Maciel, com a aprovação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), apresentaram, em 20 de maio de 1992, um novo projeto de LDBEN no Senado, desconsiderando o trâmite do projeto original na Câmara Federal (OTRANTO, 1996).

No Brasil, um projeto de lei pode iniciar a respectiva tramitação em qualquer uma das casas do Congresso Nacional, Câmara ou Senado. Porém, quando se inicia o processo pela Câmara, ele segue para o Senado para a revisão, retornando, depois, para a casa onde o processo foi iniciado, para que seja realizada a aprovação final e, subsequentemente, ele seja enviado para a Presidência da República. Em caso da entrada pelo Senado, a Câmara Federal torna-se a casa revisora.

O projeto do Governo (MEC) provocou um mal-estar no Senado, porque o autor dele, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), era considerado um homem de ideais progressistas, embora, naquele momento, tentasse forjar a aprovação de uma lei que servia aos interesses dominantes.

Tal iniciativa causou perplexidade em vários sentidos: pela forma açodada e intempestiva com que foi apresentado; pela quebra do bom senso na relação entre as duas casas do Congresso; pela contradição entre a “exposição de motivos” e os dispositivos adotados; e pelo fato de um projeto com essas características haver originado-se de um intelectual respeitável e com um passado político identificado com as forças progressistas. (SAVIANI, 1999, p. 196)

A exposição de motivos que Saviani menciona refere-se a um texto do senador Darcy Ribeiro que antecedeu a entrada do projeto no Senado, expondo as dificuldades pelas quais a Educação passava, as quais necessitavam ser sanadas.

Assim, criou-se nos educadores uma expectativa boa em relação ao projeto. Porém, a proposta de lei apresentada pelo senador Darcy Ribeiro não condizia com o prelúdio, segundo análise de Saviani (SAVIANI, 1999).

No “Projeto Darcy Ribeiro”, que teve como relator o então senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), percebia-se a omissão de importantes questões presentes no projeto que tramitava pela Câmara Federal.

Com o *impeachment* do presidente Collor, Itamar Franco assumiu a Presidência da República e o novo ministro da Educação, Murílio Hingel, manifestou-se favorável ao projeto em tramitação na Câmara (“Substitutivo Jorge Hage”), tirando de cena o projeto do senador Darcy Ribeiro.

O “Substitutivo Jorge Hage” passou a ter a deputada federal Ângela Amim (PPB-SC), da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, como relatora e foi aprovado pela Câmara Federal no dia 13 de abril de 1993.

Segundo Otranto (1996), o projeto passou de um caráter social-democrata para uma concepção conservadora, uma vez que a referida comissão defendia os interesses da iniciativa privada.

Ao dar entrada no Senado Federal, o Projeto de Lei oriundo da Câmara Federal (PLC) recebeu o número 101/93 e o relator dele, senador Cid Sabóia, iniciou o debate com a realização de audiências públicas e o recebimento de emendas.

Após amplos estudos e discussões, o Parecer 250, de autoria do senador Cid Sabóia, foi aprovado pela Comissão de Educação em novembro de 1994, apresentando um substitutivo que procurou manter as diretrizes do Projeto de Lei da Câmara 101/93 (PLC 101/93). O mesmo foi incluído na ordem do dia do Senado em 30 de janeiro de 1995, mas não houve *quorum* para a apreciação dele no Plenário.

A reviravolta aconteceu em 17 de março de 1995, quando o “Substitutivo Cid Sabóia”, que deveria ir ao Plenário, retornou às comissões de Educação e de Justiça e Cidadania e foi considerado inconstitucional, mediante um parecer do senador Darcy Ribeiro, relator nas duas comissões (é interessante notar que esta inconstitucionalidade nunca havia sido levantada nas diversas instâncias percorridas).

O senador Darcy Ribeiro, então, retirou de discussão o “Substitutivo Cid Sabóia” e apresentou, de própria autoria, uma nova proposta de LDBEN para o país, sem consulta precedente a nenhuma instância representativa dos educadores.

Para isso, ele utilizou o Projeto de Lei 045/91 – de iniciativa do deputado Florestan Fernandes e que tratava da concessão de bolsas de estudo para os programas de Mestrado e de Doutorado –, já em

trâmite no Senado, e a ele apensou o próprio projeto de LDBEN, numa questionável manobra regimental (OTRANTO, 1996).

(...) anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex-deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e em que se tratava da concessão de bolsas de estudo para Pós-graduação. Deste projeto, que continha apenas oito artigos, o senador Darcy Ribeiro retirou seis e a ele acrescentou 83 artigos. A partir desta manobra regimental, que teve origem no requerimento do senador Beni Veras (PSDB), com a articulação do senador Roberto Requião (PMDB/PR) apresenta-se o “Substitutivo Darcy Ribeiro” à LDBEN, fazendo com que o “Substitutivo Cid Sabóia” retornasse à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e à Comissão de Educação. (ZANETTI, 1997, s/p)

Educadores e instituições educacionais de todo o Brasil protestaram contra isto e começaram a se mobilizar em oposição ao que consideraram como um desrespeito ao processo democrático de elaboração de uma lei destinada a traçar as diretrizes educacionais do país; e insistiram na importância de se prolongar o tempo de discussão, considerando que se estava pretendendo ignorar todo o esforço de elaboração investido ao longo de muitos anos, apenas para favorecer o recém-elaborado “Substitutivo Darcy Ribeiro”.

Solicitou-se, então, um retorno às discussões sobre o “Substitutivo Cid Sabóia”, argumentando-se que, se o mesmo continha imperfeições, estas deveriam ser sanadas no corpo do próprio projeto e não substituindo-o por outro projeto completamente diferente.

Porém, apesar dos protestos por meio de atos públicos, caravanas e visitas aos gabinetes de parlamentares, dentre outras ações, o presidente da Comissão de Educação, senador Roberto Requião (PMDB/PR) manteve-se irredutível e encaminhou o “Projeto Darcy Ribeiro”.

No dia 5 de abril de 1995, a Presidência da Comissão de Educação apresentou uma nova versão do “Projeto Darcy Ribeiro”, na qual incorporou muitas das propostas do Governo e que passou a ser conhecida pelos educadores, segundo Otranto (1996), como “Substitutivo Darcy/MEC II”.

As críticas – na maioria das vezes oriundas das instituições públicas de ensino em todos os níveis – e as pressões dos educadores foram

gerando algumas modificações no “Substitutivo Darcy/MEC II”, dando origem às versões “III”, “IV” e “V”.

O Senado, assim pressionado, abriu emendas à LDBEN em trâmite naquela Casa.

Instaurou-se, então, uma enorme confusão, porque ninguém sabia para qual dos projetos deveria propor emendas. Seria ao Projeto de Lei da Câmara 101/93 ou ao “Substitutivo Cid Sabóia”, que já havia sido aprovado na Comissão de Educação? Ou, ainda, ao “Substitutivo Darcy Ribeiro” ou ao “Substitutivo Darcy/MEC II”? (OTRANTO, 1996).

Houve 57 emendas dos senadores, referindo-se, indistintamente, a um ou outro projeto.

Finalmente, com as emendas já propostas, o presidente do Senado, senador José Sarney, esclareceu que elas foram apresentadas ao PLC 101/93. Mas, o senador Darcy Ribeiro, ao apreciá-las, tomou como referência o próprio substitutivo, desrespeitando as “Questões de Ordem” levantadas pelos senadores Jader Barbalho (PMDB/PA) e Emília Fernandes (PTB/RS).

Apesar de todas as irregularidades, o senador Darcy Ribeiro, como relator da Comissão de Educação, conseguiu aprovar o PLC 101/93, mas, na forma do substitutivo dele, votando, ainda, no parecer dele pela prejudicialidade do “Substitutivo Cid Sabóia” e do PLC 45/91, ao qual havia vinculado o próprio projeto de lei.

No dia 28 de junho de 1995, a juridicidade do substitutivo foi aprovada na Comissão de Constituição e Justiça e, em 31 de agosto subsequente, na Comissão de Educação (ressalte-se que o senador Darcy Ribeiro foi nomeado relator nas duas comissões).

Então, assistiu-se a um confronto inusitado entre um projeto de lei, que foi fruto de seis anos de amplos debates democráticos, com outro projeto de lei, concebido por um autor único e que foi submetido a poucas discussões.

Segundo Otranto (1996), o “Substitutivo Cid Sabóia” e o Projeto de Lei da Câmara 101/93 guardavam características semelhantes, porque um foi originário do outro e possuíam a mesma linha diretriz, propondo uma organização mais abrangente da Educação, com a participação da sociedade, e mais liberdade de expressão e de pluralidade das ideias; uma Educação articulada com o trabalho e com as

práticas sociais; uma educação cujas diretrizes fosse determinada uma divisão dos ciclos de ensino, de forma a garantir um mínimo de oito anos de escolaridade para todos, com a universalização da Educação Básica em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental e médio) e modalidades e com a evidente determinação do dever do Estado em relação à Educação Infantil.

Ambos também apresentavam uma definição de Ensino Médio não terminativo, sintonizado com a perspectiva da continuidade dos estudos; integravam as diferentes formas de educação profissional, associando formação tecnológica com o ensino universal e mantendo a responsabilidade do Estado perante as escolas técnicas federais; asseguravam, rigorosamente, o direito à gratuidade; e contemplavam, sem subterfúgios, medidas objetivas pertinentes à responsabilidade do Estado quanto à educação de jovens e adultos trabalhadores e ao ensino de caráter especial.

Por outro lado, o “Substitutivo Darcy Ribeiro”, segundo Otranto (1996), apresentava uma proposta diametralmente oposta às demais, descomprometendo o Estado em relação à Educação Infantil pré-escolar, estabelecendo uma concepção fragmentada do Sistema Nacional de Educação e criando cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, no âmbito do Ensino de Nível Superior, sem determinar a exigência de conclusão do Ensino de Nível Médio. Ele ainda criava os Institutos Superiores de Educação (curso normal superior), desvinculados das universidades e das instituições de pesquisas, para formar, em menor período de tempo, os professores para o Ensino de Nível Fundamental e para o Ensino de Nível Médio, comprometendo a formação dos educadores, ao possibilitar que qualquer profissional, mediante um treinamento, se tornasse professor. Ademais, por omissão, permitia a cobrança de taxas escolares para o Ensino de Nível Médio nas instituições públicas; não assegurava a gratuidade do Ensino de Nível Superior nas instituições mantidas pelo poder público; e acabava com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Depois de aprovado na Comissão de Constituição e Justiça e na Comissão de Educação, o “Substitutivo Darcy Ribeiro” foi remetido ao plenário do Senado, onde, por ser o último a receber um parecer sobre a

matéria, obteve a primazia na ordem de votação, precedendo às demais alternativas de projeto para a Educação no Brasil. Em cinco sessões ordinárias, foram apresentadas 312 emendas a ele, das quais 140 foram acatadas, parcial ou integralmente, pelo respectivo relator (OTRANTO, 1996).

Finalmente, no dia 14 de fevereiro de 1996, a Comissão Diretora tornou pública a redação final do Substitutivo do Senado ao PLC 101/93, que recebeu a denominação de Parecer n.º 30/96, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (OTRANTO, 1996).

Dando sequência à tramitação, o “Substitutivo Darcy Ribeiro”, então com a denominação de Parecer 72/96, foi remetido à Câmara Federal, embora, no último instante, a ele fossem incorporadas as leis 9131/95 e 9192/95 (a primeira tratava da criação do Conselho Nacional de Educação e da composição dele, além de instituir a avaliação de final de curso, que se vulgarizou com a denominação de “provão”; a segunda regulamentava o processo de escolha dos dirigentes universitários).

O Projeto de LDBEN do Senado – ou seja, o Parecer n.º 72/96 – aguardou em regime de “urgência, urgentíssima” (direto ao Plenário), entrou na pauta de votação na Câmara Federal e foi aprovado no dia 20 de dezembro de 1996 com 92 artigos, sendo que a sanção presidencial não efetuou qualquer veto ao texto (ZANETTI, 1997).

A LDBEN/96 aprovada prevê a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (artigos 3.º e 15), determina a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino de Nível Fundamental (Art. 4.º) e aumenta a carga horária mínima para 800 horas na Educação Básica, a serem distribuídas em 200 dias letivos (Art. 24).

Ela também prevê um núcleo curricular comum para o Ensino de Nível Fundamental e para o Ensino de Nível Médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais, da mesma forma que a LDBEN de 1971 (Art. 26).

Quanto à formação de docentes para atuar na Educação Básica, a LDBEN/96 exige um curso de nível superior, aceitando, porém, a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino de Nível Fundamental, uma formação em curso Normal do Ensino de Nível Médio (Art. 62).

Para a formação dos especialistas da Educação, a LDBEN/96 exige que os professores sejam graduados no curso superior de Pedagogia ou tenham alguma pós-graduação (Art. 64).

Referente ao financiamento da Educação, a LDBEN/96 diminuiu a obrigação da União, que deve gastar, no mínimo, 18% da receita resultante de impostos, e determinou que os estados e os municípios devem destinar, no mínimo, 25% dos respectivos orçamentos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (Art. 69). Além disso, ela continuou permitindo que escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sejam financiadas com o dinheiro público (Art. 77).

Mediante a LDBEN/96 também foi determinada a criação do Plano Nacional de Educação (Art. 87).

Conselho Nacional de Educação

Em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) substituiu o Conselho Federal de Educação (CFE), o qual fora criado pela LDBEN/61 (Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961) e desativado durante o governo do presidente Itamar Franco (1992 a 1995), em 19 de outubro de 1994, após ser colocado sob suspeitas de irregularidades (MARTINS, 2000).

Frigotto (2003) informa que o CFE, durante os anos de ditadura militar e no período de transição, funcionou como uma instância envolvida em negociatas com grupos do “privatismo”, secretamente utilizado como uma câmara de troca de favores junto ao MEC.

Subordinado ao Poder Executivo, o CFE era composto por indicações do MEC (um terço dos integrantes), pela Câmara Federal (idem) e pelas entidades representativas do ministério (ibidem).

O Projeto de LDBEN, que foi apresentado pelo deputado Otávio Elísio em 1988, propunha um Conselho Nacional de Educação (CNE) com caráter deliberativo e legislativo e com autonomia administrativa, econômica e financeira.

O “Substitutivo Jorge Hage”, que foi aprovado pela Câmara Federal, possuía um espírito semelhante.

O “Substitutivo Darcy Ribeiro” não fazia qualquer menção ao CNE; somente durante a tramitação foi acrescentada uma referência no inciso IX do parágrafo 1.º do artigo 9.º, segundo o qual, “na

estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e com atividade permanente, criado por lei”.

A criação do CNE pela Lei nº 9131/95 procurou caracterizá-lo como um órgão representativo da sociedade brasileira, determinando, para ele, atribuições consultivas e deliberativas.

Quanto à questão curricular, de acordo com a alínea c do parágrafo 1.º do artigo 9.º da LDBEN/96, compete ao CNE “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

O CNE deveria ser um contraponto ao MEC, no sentido de ajudá-lo a perceber, sob diferentes ângulos, as propostas para a Educação, possibilitando uma aproximação maior deste com a realidade nacional.

Porém, como analisa Saviani, citado por Frigotto (2003), a formulação no texto aprovado da LDBEN/96 apenas permitiu ao CNE manter-se tutelado e sob o controle do Poder Executivo:

Prevalendo o caráter consultivo do CNE e sob a égide do MEC, ao longo dos oito anos consecutivos de mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o ministro Paulo Renato Souza nomeou os conselheiros em número mais do que suficiente para que nada o que fosse fundamental ao projeto educativo preconcebido escapasse do controle dele [o ministro]. Na primeira composição foram incluídos alguns nomes sugeridos pelas entidades do Magistério, mas sem força suficiente para além de retardar ou dificultar algumas medidas. No segundo mandato do ministro Paulo Renato Souza (1998 a 2002), o CNE, reeditando o passado recente, permaneceu como uma instância de legitimação do projeto mercantilista e privatista do governo Cardoso. (FRIGOTTO, 2003, p. 111)

Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais

O artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, dispõe que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino de Nível Fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Além desse artigo, há, na Constituição Federal, outros dispositivos curriculares, como o parágrafo 1.º do artigo 242, no qual se determina

que: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Também conforme o parágrafo 1.º do artigo 215, as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, devem ser objeto de proteção especial da parte do Estado.

Esses dispositivos ainda se coadunam com o que se encontra expresso no parágrafo 2.º do artigo 210, ou seja, “o Ensino de Nível Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurando-se às comunidades indígenas a utilização das respectivas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem”.

Adiante, no inciso VI do artigo 225, determina-se que o direito a um meio ecologicamente equilibrado será assegurado pelo Poder Público, o qual, dentre outras atribuições, deverá promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino.

Outrossim, a LDBEN/96, no inciso IV do artigo 9.º afirma que a União deve “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino de Nível Fundamental e o Ensino de Nível Médio, que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum”.

Pela legislação, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica (CBE), do CNE. No entanto, a divulgação da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) pelo MEC deu-se antes mesmo de os integrantes do CNE iniciarem o mandato em fevereiro de 1996.

Os conselheiros depararam-se, então, com o problema da definição de competências. As “diretrizes” tinham chegado a eles depois de haverem passado por um delongado processo de elaboração e de detalhamento.

Existe uma grande diferença entre os PCNS e o que pode ser, por exemplo, um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o Ensino de Nível Fundamental, porque os PCNS constituem uma complexa proposta curricular, a qual contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos

específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola.

O CNE, então, declarou que os PCNS não teriam um caráter obrigatório e começou a elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais foram dotadas de caráter obrigatório, sendo apresentadas em abril de 1998, mediante a Resolução n.º 2 da CEB, como:

(...) o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 1)


Entretanto, o MEC divulgou os PCNS – justificando-os em leis maiores, como a Constituição Federal e a LDBEN/96 – sem referenciar as DCNs elaboradas pelo CNE.

As evidências mais fortes da omissão do MEC em relação à elaboração curricular do CNE podem ser encontradas na seção Bibliografia, da Introdução aos PCNS (p. 159–172). (...) com mais de 260 títulos, uma nota de pé de página esclarece que “em todos os documentos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a bibliografia apresentada inclui apenas os títulos de obras que foram consultadas no processo de elaboração dos PCNS (...)” (p. 159). Nenhum documento elaborado pelo CNE aparece entre as obras consultadas. (BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002, p. 302)

Conforme Bonamino e Martinez (2002), desde a publicação dos PCNS, eles têm sido criticados por intelectuais e instituições representativas da Educação, seja porque não correspondam ao que é determinado na legislação, seja pela falta de representatividade na concepção deles, seja pela imposição de um currículo uniforme para todo o Brasil, em contradição com a autonomia – assegurada em lei – de cada instituição de ensino elaborar o próprio currículo, de acordo com as respectivas características geográficas, históricas e sociais.

Assim, concernentes à legislação educacional brasileira, há dois documentos que estabelecem o “currículo mínimo”: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e são obrigatórias, e os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), que foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e não são obrigatórios, embora sejam mais amplos.





PARTE III

Neobarbarismo, contradições e omissões na Ldben/96

Aqui serão apresentadas duas proposições.

Na primeira delas, postula-se que o texto da LDBEN/96 se reveste dos ideais iluministas – inspirados na trilogia da Revolução Francesa – de “igualdade, liberdade e fraternidade” e nos ideais democráticos de uma “Educação Popular, na qual seja privilegiada uma linguagem emancipatória”, mas que o mesmo texto, sendo analisado mediante critérios mais rigorosos, apresenta-se contraditório a ele próprio.

A Educação Popular, além de ser uma teoria do conhecimento posta em prática, integra os projetos políticos dos oprimidos em luta pela cidadania republicana. A LDB assumiu a concepção de conhecimento da Educação Popular, mas não a concepção de ser humano, aceitando o discurso transformador, mas não a prática transformadora. (PAULY, 2005, p. 1)

A segunda proposição é de que o Neobarbarismo encontra fatores propícios a ele nas contradições, na flexibilidade e nas omissões da LDBEN/96, sendo detectadas e analisadas algumas delas.

No final desta parte são apresentados alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).





Apropriação dos ideais iluministas e democráticos pela Ldben/96

Após a leitura da LDBEN/96, a começar no seu segundo artigo que trata dos princípios e fins da educação nacional, percebe-se sua inspiração nos ideais iluministas, de uma educação para a emancipação, inspirada nos ideais da revolução francesa de “igualdade, liberdade e fraternidade”. Nesse artigo lê-se: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

O Iluminismo ou Esclarecimento (em alemão “*Aufklärung*”, em inglês “*Enlightenment*”) foi um movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII, o chamado “século das luzes”. Immanuel Kant (1989), ele próprio um expoente da filosofia daquela época, definiu o Iluminismo como a saída do ser humano do estado de não-emancipação em que ele mesmo se colocou. Não-emancipação é a incapacidade de fazer uso de sua razão sem recorrer a outros. Tem-se culpa própria da não-emancipação quando ela não advém de falta da razão, mas da falta de decisão e de coragem de usar a razão sem as instruções de outrem. Sapere aude²²! O ideal de educação iluminista era de uma educação emancipadora.

Os ideais da trilogia da Revolução Francesa, no terceiro artigo, que trata dos princípios da Educação, ficam mais explícitos:

Artigo 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola; II – **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à **liberdade** e apreço à **tolerância**; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público,

22 Ouse saber!

na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (negritos e grifos meus).

Em várias outras partes da lei, encontra-se a palavra “cidadania”, que aparece cinco vezes, e “autonomia” que aparece nove vezes denotando que a LDBEN/96, em seu discurso, se apropria da linguagem e dos ideais iluministas para a educação;

Este discurso advém da Constituição cidadã de 1988, lei maior que fundamenta a LDBEN/96 e que foi promulgada antes do período da hegemonia neoliberal no Brasil, conforme descrição realizada no capítulo dois.

Porém, existe uma mudança sutil comparando o artigo 206 da Constituição, que define os princípios do ensino, apresentado no capítulo dois com o artigo terceiro da LDBEN/96 citado, pois no texto constitucional verifica-se que os itens IV, X e XI (grifados) foram acrescentados na LDBEN/96 e não existem originalmente na Carta Constitucional, sendo todos os outros iguais.


Apesar de parecerem acréscimos insignificantes, eles possibilitam nas leis educacionais subordinadas a LDBEN/96 e na sua execução nos sistemas de ensino, uma educação voltada para o trabalho, ou ainda, voltada para a adaptação e não a emancipação ou autonomia, como queriam os iluministas. É nesta contradição e na ênfase efetiva que se dá a adaptação. É um dos pontos em que se encontra o perigo do Neobarbarismo. Como visto na referência teórica, a adaptação ou submissão à realidade tal como é, ao Capitalismo tardio, aos ditames da indústria cultural, à dominação, às contingências que restringem o espaço do indivíduo etc., possibilitam o neobarbarismo.

Não se ignora a importância da qualificação para o trabalho, mas é na adaptação a realidade que se encontra o aspecto ideológico da LDBEN/96:

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinali há pouco – que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens –, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que

é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 2000, p. 144)

Nas declarações dos princípios e fins da educação, a LDBEN/96 é forçada a reproduzir as orientações constitucionais, lei maior; porém, como se demonstra neste capítulo, ela é contraditória, ambígua e omissa, tornando esses artigos, inócuos e ideológicos, uma vez que a lei, como um todo, não estabelece estes princípios como prioritários, não define as formas em que os mesmos serão cumpridos nem mesmo determina medidas que podem contradizê-los.





CAPÍTULO 2

“*dura lex, sed lex*”: crítica à flexibilização da Ldben/96

Uma das características mais marcantes da LDBEN/96 é sua dubiedade e flexibilidade. A flexibilidade tem sido defendida como uma das formas de se permitir a liberdade e a autonomia aos educadores e às instituições escolares. Porém disfarça-se neste princípio a falta de definições que garantiriam avanços reais na educação brasileira. Veja o exemplo que se refere à escola de tempo integral. O artigo 34 estabelece que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (grifos meus) e acrescenta, no parágrafo 2.º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. O texto da lei não define prazos para que isto se cumpra. Na prática ele não define nenhum critério para que isto aconteça, a não ser a boa vontade dos responsáveis pelos sistemas de ensino. No parágrafo 5.º do artigo 87 estabelece-se: “Serão conjugados todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Todos os esforços de quem? Em qual período de tempo? Com quais meios? Permanece aí, também, apesar da ênfase no discurso, a dependência do compromisso dos gestores da educação.

Demo (1997) afirma que a lei deve ser precisa, nada pode ficar subentendido ou mal interpretado. Quanto mais minuciosa é a lei, tanto mais proíbe ou permite de forma clara, tanto mais é “lei”. O artigo 4.º, item I, estabelece que o Estado deve garantir o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e, no item II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (novamente sem estabelecer exigências para que isto ocorra). Porém, o § 5.º do mesmo artigo diz que o “Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior”. Isso é exagerado, ou no mínimo, redundante. Se a lei quer garantir o acesso de todos, irrestritamente, como formulado no inciso

I desse artigo, qual a necessidade de permitir ao Poder Público criar “formas alternativas de acesso”? Pergunta-se que formas alternativas seriam estas? Que tipo de brecha a lei abriria nesse pontos

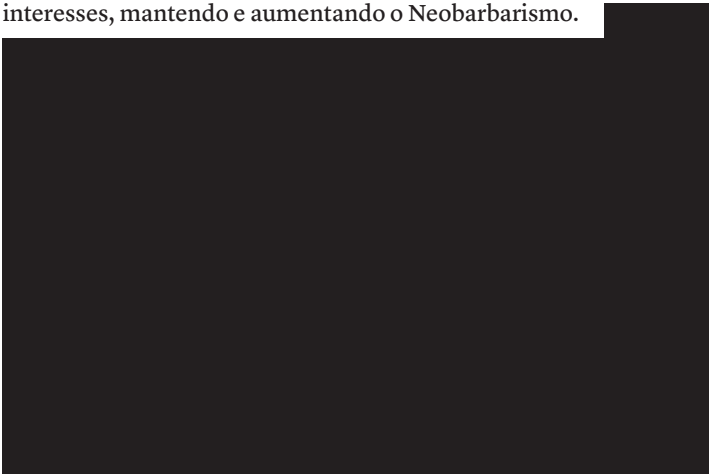
A palavra colaboração é usada diversas vezes, especialmente em “regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios”. Estas afirmações podem ser mal interpretadas, resultando num jogo de um “empurrar para o outro” as responsabilidades, evidenciando uma consequência dessa falta de clareza da LDBEN/96.

Para mais referências, pode-se recorrer ao estudo que Demo (1997, p. 67-75) faz da confusão terminológica e conceitual em que se vê a LDBEN/96, confundindo do começo ao fim em seu texto os conceitos de “ensino” e de “educação”. Não se discorre sobre esse tema neste livro para não se fugir dos objetivos específicos propostos.

A dubiedade e as brechas que existem no texto da LDBEN/96 podem possibilitar o neobarbarismo. Como visto na fundamentação teórica, no tópico “Capitalismo tardio”, a submissão de todas as dimensões humanas à lógica do lucro é um dos cenários do neobarbarismo.

Viu-se, também, que o Neoliberalismo defende a criação de um mercado educacional e que a LDBEN/96 foi promulgada num governo neoliberal.

É nas brechas e nas dubiedades que os grupos que têm interesses econômicos na educação podem utilizá-la, de acordo com os próprios interesses, mantendo e aumentando o Neobarbarismo.



Neobarbarismo na Ldben/96

No Capítulo 3 da Parte I afirmou-se que a incapacidade de determinar a barbárie é barbárie também. A legislação brasileira parece também ser incapaz de perceber o neobarbarismo na sociedade contemporânea.

A questão do trabalho no mundo contemporâneo é problemática e candente. Há muitas polêmicas e posições ideológicas. O Neoliberalismo, os efeitos antissociais da economia moderna, a competitividade e o desemprego estrutural são alguns temas relacionados ao trabalho e analisados no Capítulo 3 da Parte I deste livro.

A Educação ocupa uma posição chave nessa discussão. A LDBEN/96 parece ignorar toda esta questão e a aborda timidamente.

Nesse sentido, consideramos um pecado mortal da lei não participar dessa discussão. A omissão é puro atraso. Não é escondendo a cabeça na areia que se enfrenta o mundo moderno. (...) Assim, a falta de percepção do desafio reconstrutivo do conhecimento, com qualidade formal e política, continua uma chaga aberta na história do país”. (DEMO, 1997, p.93)

Há na omissão uma intencionalidade. Quando a lei se omite em estabelecer de forma clara e sem dúvidas os meios para se alcançar a pretendida emancipação, permite a adaptação e com ela a reprodução da sociedade do capitalismo tardio e com ele o neobarbarismo.

Analisa-se nos itens a seguir algumas omissões e falhas da LDBEN/96 segundo o referencial apresentado no capítulo 1.

LDBEN/96 e a Educação Infantil

Quanto ao tratamento dado à Educação Infantil, a LDBEN/96 é mínima.

Como já citado, enquanto a Educação Superior é tratada em 15 artigos (artigos 43 ao 57), a Educação Infantil é tratada em apenas três (artigos 29 ao 31). E a responsabilidade do oferecimento dela é delegada aos municípios (Art. 11, item V), cuja administração é a mais deficiente em recursos financeiros, materiais e humanos, se comparada com a do Estado e a da União.

Quanto à formação do docente para a Educação infantil, mencionada no artigo 62, a falta de clareza e de uma definição transparente se faz presente mais uma vez no discurso da LDBEN/96, que, apesar de exigir “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (grifos meus). Ou seja, não é necessário para a LDBEN/96 que o professor da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental seja formado em curso superior.

A seguir, argumenta-se que está exatamente na Educação Infantil a maior exigência de um educador capacitado e competente, de formação sólida, para evitar que o Neobarbarismo se instale.

A LDBEN/96 repete o erro histórico de desprestigiar a Educação Infantil, exigindo menos qualificação dos professores, delegando-a aos municípios e se omitindo em definir políticas para a mesma.

Segundo a referência teórica apresentada no capítulo um, todo o esforço educacional para evitar o neobarbarismo deve ser dirigido à primeira infância. Adorno afirma que “a dissolução de qualquer tipo de autoridade, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização”. (ADORNO, 2000, p. 166)

Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (ADORNO, 2000, p. 121)

Em outro momento, o sociólogo alemão afirma que “a crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância”. (ADORNO, 2000, p. 145)

Essa crítica só poderia ser feita por professores capacitados para isso. Não apenas disciplinas pedagógicas capacitariam os professores a realizá-la, mas, principalmente, disciplinas como a Filosofia e a

Sociologia. Essas disciplinas e outras com ênfase na crítica geralmente só são devidamente cursadas em cursos superiores. Como essa crítica poderia ser feita, e mais precisamente, didaticamente refletida na primeira infância, por professores e professoras, sem curso superior? Sem mencionar o fato ainda mais preocupante: a palavra “crítica” não é mencionada no texto da LDBEN/96 uma única vez e a palavra “crítico”, apenas uma vez no artigo 35, que trata do Ensino Médio.

Com a ausência da educação crítica, impossibilita-se a emancipação e se fortalece a adaptação, evidenciando a contradição com os princípios iluministas anunciados nos primeiros artigos da Lei, que tratam dos princípios e dos fins da Educação.

LDBEN/96 e o ensino crítico

No capítulo 1, sobre as causas e os cenários do Neobarbarismo, ponderamos sobre a crítica à realidade, seja ao Capitalismo tardio, à indústria cultural, ao conceito equivocado de progresso, ao trabalho hipostasiado, à dominação e à razão instrumental, por exemplo.

Quanto à Educação, um dos mais importantes objetivos deveria ser “o desenvolvimento das aptidões críticas, conduzindo as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias e protegendo-as perante identificações falsas e problemáticas (...)”. (ADORNO, 2000, p. 79)

A LDBEN/96 se contradiz quando parece defender uma educação para a emancipação no segundo e terceiro artigos e quase ignora este objetivo no restante deles. Na educação básica, o artigo 26, que trata do currículo, exige, no primeiro parágrafo, “obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. O conhecimento da realidade social e política e não a crítica da mesma, ou no mínimo, o conhecimento crítico da realidade social e política do país. No detalhe do texto, soma-se mais uma evidência a demonstrar: a LDBEN/96 tende a estabelecer uma educação mais adaptativa do que emancipatória, reforçando seu aspecto ideológico e contraditório. No parágrafo dois, torna obrigatório o ensino da arte,

no terceiro, o da educação física, no quarto acrescenta que a História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”, no quinto, a partir da quinta série, uma língua estrangeira. E não acrescenta mais nada. Nada a respeito do conhecimento crítico.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, acrescenta o artigo 26 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. E nada se diz sobre o conhecimento crítico. O artigo 27, que trata das diretrizes, expressa na íntegra:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

E nada de conhecimento crítico da realidade. Veja que há uma adaptação, esta sim, por meio da “orientação para o trabalho”.

Os artigos 29, 30 e 31, únicos que tratam da educação infantil, nada falam do assunto. Conforme analisado no tópico anterior, Adorno considerava que a crítica do realismo supervalorizado deveria ser implementada na primeira infância (ADORNO, 2000).

No ensino fundamental, artigo 32, apenas o caráter adaptativo da lei é reforçado, uma vez que a crítica ao ambiente social, ao sistema político, à tecnologia e aos valores sociais é omitida, referindo-se o texto apenas à palavra “compreensão”.

Somente no ensino médio, artigo 35, item III, aparece pela única vez o incentivo ao ensino crítico: “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Porém, mesmo aqui este discurso parece ter um direcionamento ideológico específico, uma vez que a ênfase no Ensino Médio é a adaptação. E a adaptação com flexibilidade, porque o mundo do capital já não tem trabalho para todos, como descrito no item II: “a preparação básica para o trabalho

e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se **adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (negrito meu)

A ênfase na adaptação também é demonstrada no item IV: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”; e no artigo 36, parágrafo 2.º, no qual se determina que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (parágrafo esse regulamentado pelo decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004).

Num contexto de Neoliberalismo, de crise do Capitalismo tardio, onde faltam postos de trabalho ao mesmo tempo que o sistema precisa de cada vez mais consumidores, é explícita a intencionalidade da LDBEN/96 no artigo 35, item III, ao determinar que a educação básica deve preparar o educando para o trabalho e para continuar aprendendo, para ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação. Percebe-se que a Lei não fala de profissão, mas, sim, de novas condições de ocupação. Quais seriam elas? As condições impostas pelo Capitalismo tardio e pela indústria cultural. Ela determina que a educação básica deve capacitar o educando à adaptação e à flexibilidade quanto a essas condições. A Lei não deveria fortalecer a autonomia e a emancipação, numa sociedade onde a adaptação é feita de forma quase automática? Evidencia-se no artigo citado a contradição com os textos de ideais emancipatórios descritos nos artigos que tratam dos princípios e fins da Educação.

Na seção em que se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na seção em que se trata da Educação Profissional, nada há sobre o ensino crítico.

Pertinente ao Ensino Superior – ao qual somente uma pequena parcela privilegiada da sociedade brasileira tem acesso (apenas 352.305 concluintes em 2000, enquanto que, na pré-escola, foram 4.818.803; 35.298.089, no Ensino de Nível Fundamental, 8.398.008, no Ensino de Nível Médio e 3.777.989, na Educação de Jovens e Adultos²³) –, encontra-se, no artigo 43, em que se trata das finalidades: “I – estimular a

23 Fonte: MEC/INEP, disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/2001>.

criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

Fazendo um pequeno esforço, pode-se entender “pensamento reflexivo” como “pensamento crítico”. Mesmo abrindo essa concessão – que pode ser questionada –, os 15 artigos em que se trata do Ensino de Nível Superior, nada mais se explicita sobre a educação crítica.

O Ensino de Nível Superior deveria ser o ensino crítico por excelência, porque a ele compete a formação intelectual dos indivíduos que serão capazes de pensar e de transformar a realidade social.

A análise da LDBEN/96 em relação ao ensino crítico permite pensar que tal lei coloca, no mínimo, em segundo plano, a importância do ensino crítico na Educação, ficando ele ausente no Ensino de Nível Básico.

Assim, conforme admitida a ideia de que, sem ensino crítico, não há emancipação, constata-se que a LDBEN/96, contradizendo-se, privilegia a adaptação do indivíduo em vez da emancipação dele, estimulando a “neobarbarie”.

LDBEN/96 e a individuação, fundamento da Democracia

Outra questão fundamental na sociedade contemporânea é a do indivíduo e a da individuação. No Capítulo 3 da Parte I deste livro, no estudo referente ao “declínio do indivíduo”, postula-se como ele “se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos”. (ADORNO, 1985, p. 14)

Para Adorno e Horkheimer, “só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vistas dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio” (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 52), aquele que se elevou à categoria de autodeterminação.

A dinâmica social do capitalismo tardio desfavorece a individuação. Ela “obriga o indivíduo econômico a lutar implacavelmente por seus interesses de lucro. (...) O meio ideal da individuação, a Arte, a Religião, a Ciência, retrai-se e depaupera-se como posse privada de alguns indivíduos (...)”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 5)

Resta, então, à educação promover a individuação, com vistas a uma educação para a autonomia, uma educação que fortaleça o senso crítico do educando.

O que a LDBEN/96 explicita sobre a individuação? Nada.

Fazendo concessões, pode-se entendê-la apenas enquanto uma proposta de individuação: no artigo 35, referente ao Ensino Médio, encontra-se “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, enquanto no artigo 43, referente ao Ensino Superior, “pensamento reflexivo”.

Porém, o caráter ideológico da LDBEN/96 pode ser verificado, apesar de que, em vários momentos, sejam afirmados os objetivos de “pleno desenvolvimento do educando e a preparação dele para o exercício da cidadania” (Art. 2.º) e de “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Art. 22 – Educação Básica), objetivando “a formação básica do cidadão” (Art. 32 – Ensino Fundamental), sem, no entanto, priorizar e estabelecer como esses objetivos serão cumpridos, ou seja, sem explicitar e priorizar a educação crítica, para a individuação e para a autonomia, porque, sem emancipação, não existem democracia e cidadania.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente e independente de cada pessoa em particular, é uma pessoa antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondam aos desígnios dela forem difundidas no plano formal da Democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores, que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que não se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera à qual deveríamos nos opor, não apenas exteriormente, pela política, mas, também, em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 2000, p. 142)

A ausência de individuação na educação é reacionária e leva ao neobarbarismo como já havia percebido Adorno: “o anti-individualismo que dominou a pedagogia alemã durante tanto tempo, e que ainda se *faz* sentir, era reacionário, fascistoíde. É preciso se opor ao anti-individualismo autoritário”. (ADORNO, 2000, p. 152)

Não é fácil estabelecer uma educação para a individuação no mundo do capitalismo tardio e da indústria cultural. Porém, a educação deveria se posicionar claramente em favor da emancipação, num mundo onde a adaptação é quase que automática. Em outras palavras, considerando uma educação para a resistência:

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar Indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez á adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência. (ADORNO, 2000, p. 154)

LDBEN/96 e emancipação – Adaptação ou resistência?

Um dos pontos importantes para a análise é verificar se a Lei visa a adaptação ou a emancipação dos educandos. A hipótese da pesquisa é a de que a Lei tem um discurso emancipatório, mas é adaptativa. Pretende-se neste tópico aprofundar a questão abordada no início do capítulo, a de que a Lei parece ser emancipatória, porém somente aparentemente. Daí o seu aspecto contraditório e ideológico, possibilitando o Neobarbarismo. Como adaptação entende-se a formação para o mundo tal como é, no caso do mundo do capitalismo tardio, em crise, da indústria cultural e da dominação, onde o neobarbarismo já está instalado.

Não se é contra a adaptação, uma vez que a mesma se faz necessária para a sobrevivência no mundo. “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo (ADORNO, 2000, p. 143). Porém este não deve ser seu objetivo único. “Ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior”. (ADORNO, 2000, p. 143)

A pressão que exerce o Capitalismo tardio, principalmente pela indústria cultural em todas as dimensões humanas e sociais, supera todos os esforços realizados pela educação formal. Na verdade, a educação escolar é mais um meio onde essa pressão se manifesta.

(...) a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. (ADORNO, 2000, p. 143)

Já a emancipação entende-se como autodeterminação, autonomia, excelência da individuação: “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. (ADORNO, 2000, p. 143)

Educar para a emancipação é objetivo difícil, senão impossível na atual configuração do mundo, porém não se pode olvidar este objetivo. “Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.” (ADORNO, 2000, p. 143)

A LDBEN/96 parece ignorar essa relação e não se posiciona, explicitamente, em favor da emancipação; ao contrário, cita, em vários pontos, a adaptação.

Inicia-se a análise sobre esse assunto com a leitura do artigo 1.º, que trata da própria definição de Educação, determinando, no respectivo parágrafo 2.º: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (“mundo do capitalismo tardio” seria uma expressão mais adequada do que “mundo do trabalho”; ou, talvez, “mundo da falta de trabalho”; ou, então, “mundo do trabalho hipotasiado”, conforme já foi observado).

Esta vinculação como “qualificação para” é reforçada em todo o texto da LDBEN/96.

No 2.º parágrafo, em que se trata dos princípios, lê-se sobre a “qualificação para o trabalho”, enquanto a “vinculação é lembrada no parágrafo 3.º (inciso XI).

Pertinente às finalidades da Educação Básica – as quais estão definidas no artigo 22 –, lê-se que, ao educando, “se deve fornecer meios para progredir no trabalho”; no inciso III do artigo 27, em que se trata do currículo básico, encontra-se “orientação para o trabalho”; e no artigo 28, o qual se refere à Educação Básica no meio rural, encontram-se, explicitamente “adaptação” e “adequação”: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à adequação [da educação] às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Mais enfaticamente no inciso III, orienta-se para uma “adequação à natureza do trabalho na zona rural”, evidenciando-se, assim, o caráter mais adaptativo do que emancipatório da Lei.

No Ensino Médio, a determinação para a adaptação se intensifica.

No inciso IV do artigo 35, encontra-se “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. No inciso II do mesmo artigo estão explícitos outros aspectos ideológicos: “a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando,” o qual deve “continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade** às novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores”. (negritos meus)

A questão da cidadania do educando, que já foi discutida neste livro, e a questão da necessidade da adaptação “com flexibilidade às novas condições de ocupação” são enfatizadas no discurso do Neoliberalismo, o qual propõe-se a acabar com o emprego formal e cria “novos conceitos de labor e de ocupação”, conforme já analisado.

Enquanto no inciso I do artigo 36, em que se trata do currículo, encontra-se que deverá ser destacada “a educação tecnológica básica (...)”, no inciso II determina-se que “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”, o que pode ser interpretado como “empreendedorismo”, ou, muito pior, “virar-se” num mundo com poucas vagas para o trabalho e com uma enorme necessidade de consumidores para manter o sistema capitalista, ou seja, necessidade de outras formas alternativas de geração de renda, para que os que não possuem um emprego formal continuem tendo poder de compra. Isso sem analisar a questão profissional especificamente, tratada no segundo

e no quarto parágrafos, que definem as profissões técnicas (regulamentado mediante o Decreto n.º 5154, de 23 de julho de 2004) e a preparação geral para o trabalho “em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Não se alonga a análise do aspecto adaptativo da educação profissional (artigos 39 a 42), pois o mesmo é adaptativo por sua própria natureza e objetivo, como no artigo 39, ao afirmar que a educação profissional “conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39).

Quanto ao ensino superior, tratado em quinze extensos artigos (com itens, subitens e vários parágrafos) que mais sofreram intervenções no processo de tramitação da lei, a proposta é bem mais cuidadosa quanto aos aspectos adaptativos. O discurso aprimorado no artigo 43 explicita suas finalidades, mencionadas no item II: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. A “inserção”, explicitada na lei, é, segundo a mesma, para a participação no desenvolvimento e para a colaboração na formação e não simplesmente adaptação como sugerido no ensino básico. Infelizmente, conforme dados apresentados, poucos educandos no Brasil chegam ao término do curso superior, onde se vislumbra, pelo menos no discurso da Lei, possibilidades maiores do mesmo se emancipar.

Apesar de seu discurso aparentemente emancipatório, a ênfase da LBDEN/96 é na adaptação. A educação para a emancipação é o mesmo que educação para a resistência, é diametralmente oposta à educação para a adaptação, pois aquele que foi emancipado não se permite adaptar, mesmo que sob pressão social e econômica, ao mundo que, numa análise criteriosa, leva ao neobarbarismo, como discutido no capítulo um. A existência de indivíduos emancipados não é só necessária para a existência da democracia, mas, sobretudo, para evitar o neobarbarismo. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.” (ADORNO, 2000, p. 125)

Segundo o Adorno, todas as pessoas que desejam uma educação para a emancipação devem orientar todas as energias de forma a possibilitar uma educação para a contradição e para a resistência, por mais difícil que isso lhes pareça.

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo – o que, afinal, eu sou –, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a energia delas para que a Educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 2000, p. 183)

LDBEN/96 e a consciência

Como se objetiva estudar as relações entre a educação e o Neobarbarismo, é importante a elaboração de alguns conceitos-chave, tais como de indiferença, consciência e consciência coisificada.

O conceito de Neobarbarismo já foi discutido no capítulo 1. Inicia-se apresentando a seguir a concepção de Adorno sobre Educação.

(...) gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Urna democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2000, p. 141)

A importância política da Educação, inclusive a educação emancipatória como fundamento da Democracia, já foi discutida.

A Educação não é modelagem de pessoas, ou seja, adaptação e, apesar de envolver transmissão de conhecimento, ela não se restringe a isso; o principal objetivo dela é a produção de uma consciência verdadeira.

Esse conceito é construído a partir do respectivo antônimo, a consciência coisificada. Essa falsa consciência vem da falta da emancipação.

A consciência coisificada é a consciência das pessoas plenamente adaptadas, sem autodeterminação, que se identificam com o coletivo. Adorno utiliza esse termo para identificar tais indivíduos, porque os mesmos parecem se tornar “coisas” e depois transformam os outros em “coisas” também. São indivíduos manipuladores, porque tratam os outros como “massa amorfa” e não como seres humanos, manipulando-os como se manipulam máquinas e objetos.

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres auto-determinados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo "caráter manipulador" (...) Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador — o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão — eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas. (ADORNO, 2000, p. 129)

Uma das principais características da consciência coisificada é a indiferença. Indiferença que se tornou quase hegemônica na contemporaneidade. Enquanto os índices de violência crescem cada vez mais, as pessoas alienadas acham tudo normal, até que aconteça com elas um ato de violência. A indiferença das pessoas diante da fome e da miséria, da violência, do abandono e do sofrimento alheio, advinda de uma consciência coisificada e de um caráter manipulador, é um dos sintomas do Neobarbarismo.

(...) se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, executando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. (ADORNO, 2000, p. 134)

A época da democracia grega, onde o cidadão ateniense, segundo o conceito político aristotélico, sentia que podia interferir nos destinos da *polis*, visando o bem comum, parece, hoje, irrealizável, visto

a pressão social sobre o indivíduo. Assim como Alexandre, o Grande transformou a praça democrática *Ágora* em estábulo para os cavalos dele, o Capitalismo tardio transformou o cidadão contemporâneo em mero consumidor, sendo o lugar público de referência não um estábulo, mas o *shopping*, onde é possível comprar tudo, menos a dignidade humana, como já previa Kant:

No reino dos fins, tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se, em vez dela, qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade. (Kant, 1985, p. 77)

O Neobarbarismo só poderá ser evitado se mudarem os pressupostos políticos e sociais que possibilitam sua ocorrência. Assim como Epicuro, na fase de decadência da Grécia clássica, pós-Alexandre, isolou-se num jardim e aconselhou os discípulos dele a se afastarem da política se quisessem ser felizes – contrariando Aristóteles, que afirmava o contrário –, o homem contemporâneo se isola num jardim privado, com as próprias posses, considerando o público apenas como mais um meio de auferir lucros e sente-se incapaz de realizar qualquer mudança na realidade que o oprime.

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. (...) Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (...) É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (ADORNO, 2000, p. 121)

Uma educação contra o Neobarbarismo é uma educação que transforme súditos em cidadãos, consumidores em seres humanos,

autoconscientes de sua dignidade e de sua responsabilidade, ou seja, em homens emancipados.

Seria redundante falar da omissão da LDBEN/96 quanto a essa questão, assuntos já analisados nos itens anteriores que tratam da individualização, da emancipação e do aspecto adaptativo da Lei.

LDBEN/96 e a tecnologia: frieza e ausência de amor

Aprofundando a reflexão sobre a consciência coisificada, é preciso examinar sua relação com a técnica.

A LDBEN/96 prioriza muito a formação técnica, instrumental, principalmente no ensino médio, na educação profissional obviamente e no ensino superior. Realmente hoje em dia o conhecimento técnico é essencial, tanto no cotidiano quanto no trabalho, já que se vive numa sociedade informática ou tecnológica (SCHAFF, 1990). A questão é que a priorização que se vê no mundo quanto à hegemonia neoliberal do capitalismo tardio faz com que o que é meramente um meio se torne um fim em si. São os técnicos que se esquecem de que a técnica está a serviço do ser humano e não o contrário:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica (...) Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios - e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana - são fetichizados, porque os fins - uma vida humana digna - encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 2000, p. 132)

Assim, os ídólatras da tecnologia, esquecidos de sua própria humanidade, com a consciência coisificada, movidos pela razão instrumental, ébrios do instinto de dominação, tornam-se incapazes de perceber a “neobarbárie”, da qual se transformam em meios:

(...) quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz. (...) trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. (ADORNO, 2000, p. 132)

Engana-se quem supõe ser o ódio o contrário do amor. A indiferença e a frieza é que o são. Adorno não se refere ao amor romântico ou sexual:

Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. (ADORNO, 2000, p. 132)

Quando esses indivíduos alienados se tornam incapazes de direcionar o amor para outros seres humanos, devotam-no para as máquinas. Essa é a tendência da civilização ocidental: “combatê-lo, significa o mesmo que ir contra o espírito do mundo” (ADORNO, 2000, p. 133). A configuração da sociedade não se sustenta na simpatia, como pensava Aristóteles, mas nos próprios interesses frente aos interesses alheios. Assim, a massa solitária é constituída de pessoas frias, que não suportam a própria frieza e que nada fazem para mudar.

Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas. O que se chama de "participação oportunista" era antes de mais nada interesse prático: perceber antes de tudo a sua própria vantagem e não dar com a língua nos dentes para não se prejudicar. Esta é uma lei geral do existente. O silêncio sob o terror era apenas a consequência disto. A frieza da mônada social, do concorrente isolado, constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem. Os algozes sabem disto; e repetidamente precisam se assegurar disto. (ADORNO, 2000, p. 134)

Adorno não é moralista, nem religioso e não quer pregar o amor. Afirma que o cristianismo histórico – não o dogmático –, que desejava “apagar a frieza que tudo penetra”, falhou, “possivelmente, porque não mexeu com a ordem social que produz e reproduz a frieza”. (ADORNO, 2000, p. 135)

Não me entendam mal. Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência

de amor, repito, é uma deficiência de todas as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje. (ADORNO, 2000, p. 134)

Entretanto, como quebrar o círculo da frieza? A primeira infância é fundamental, como já discutido.

Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas. (ADORNO, 2000, p. 134)

Como mobilizar os pais, que também são produtos dessa sociedade? Exigir calor humano dos professores é artificial e, se o professor agir assim, de forma imposta, acaba ele próprio negando a essência desse calor humano. Deve-se, então, em primeiro lugar, expor as razões da frieza, o Neobarbarismo da civilização.

(...) o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor ----- provavelmente na forma mais imperativa, de um dever — constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada. (ADORNO, 2000, p. 135)

Acerca da frieza e da ausência de amor, sobre as razões pelas quais foram geradas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira é omissa. Do ponto de vista adorniano, pressupõe-se uma ausência que possibilita o Neobarbarismo.

LDBEN/96 e a formação moral

Vários itens abordados neste capítulo têm relação com a temática relativa a uma ética voltada para a autonomia e para a resistência contrapostas ao que preconiza a LDBEN/96, principalmente no mais alto nível moral, o pós-convencional, conforme analisado no capítulo um como “moralidade da desobediência civil”. (BIAGGIO, 2002, p. 27)

Considere-se, como exemplo para análise, apenas visando à relação da educação com neobarbarismo, o princípio da defesa da vida e da diminuição da violência, princípio este em que há o maior consenso em todas as culturas do planeta. A LDBEN/96 parece desconhecer esse princípio ou parece entender que ele está em dissintonia com a Educação?


Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. (ADORNO, 2000, p. 165)

Nos poucos artigos em que se poderiam inserir determinações sobre essa questão, a LDBEN/96 não o faz. Por exemplo, o artigo 25, parágrafo 3.º, que trata da obrigatoriedade da educação física no ensino médio, e o artigo 27, item IV, que define a promoção do desporto educacional e o apoio às práticas desportivas não-formais, poderiam ser utilizados para esse fim. Porém, também se omite quanto a esse objetivo, permitindo a ambiguidade possível nas práticas esportivas.

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores. (ADORNO, 2000, p. 127)

Ainda pensando numa educação ética, de resistência, apresenta-se a questão da competição, incentivada principalmente no discurso neoliberal. A LDBEN/96 também é omissa quanto a esse aspecto, sendo que os artigos 35 e 36, que tratam do ensino médio, falam de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” e de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”, que incentivem a preparação para a competição e não para a colaboração. Numa proposta educacional contra o neobarbarismo, a ênfase deve ser na resistência, no caso, não somente na crítica da competição como também nas possibilidades alternativas.

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. (ADORNO, 2000, p. 161)



PARTE IV

As diretrizes curriculares nacionais (dcns)

Adiante serão analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Básico – dividido em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, as quais foram elaboradas pela Câmara de Ensino Básico (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), porquanto não serão analisadas as DCNs do Ensino Técnico e do Ensino Superior, devido a elas serem restritas a cada área de formação.

As DCN's mais significativas são as da Educação Infantil, as quais foram definidas mediante a Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, visto que a LDBEN/96 é omissa quanto a isto.

Na explanação dos fundamentos norteadores da Educação Infantil – no inciso I do artigo 3.º –, o discurso da lei parece ser voltado para uma educação contra o neobarbarismo:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: a) princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) princípios políticos dos direitos e dos deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (CNE, 1999c, p. 18). (grifos meus)

Os itens grifados são exatamente aqueles de que se criticou a ausência no texto da LDBEN/96.

Cabe perguntar se estes fundamentos norteadores não são ideológicos, como os princípios e as finalidades da Educação postulados na LDBEN/96; se eles aparecem nas diretrizes apenas figurativamente; se a lei permite que eles sejam efetivamente aplicados ou os considera como algo “para inglês ver”.

Um impositivo da LDBEN/96 que impede a execução dos referidos fundamentos norteadores é a transferência das responsabilidades da Educação Infantil para os municípios, os quais – se comparados com os estados e a União – quase sempre são carentes de recursos financeiros, humanos e, conseqüentemente, técnico-pedagógicos.

Outro impositivo da LDBEN/96 refere-se a uma menor exigência quanto à formação dos professores.

As DCNs do Ensino Fundamental, definidas mediante a Resolução CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998, seguem o mesmo padrão de raciocínio:

I - As escolas deverão estabelecer, como fundamentos norteadores das ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos direitos e dos deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (CNE, 1998, s/p)

Também as DCNs do Ensino Médio, definidas mediante a Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, seguem as orientações da LDBEN/96.

Imediatamente no artigo 1.º determina-se que elas objetivam “vincular a Educação com o mundo do trabalho e com a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho”.

Porém, elas parecem avançar no sentido de uma educação contra o Neobarbarismo, porque tentam priorizar, realmente, os valores apresentados no artigo 2.º:

A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber: I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e aos deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (CNE, 1998, s/p)

Enquanto na LDBEN/96 os referidos fundamentos norteadores parecem ser ignorados, nas DCNs do Ensino Médio eles são enfatizados.

Cita-se, como exemplo, o parágrafo 2.º da letra i do inciso III do artigo 9.º:

§ 2.º – As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (CNE, 1998, s/p)

Todavia, a maior ênfase do Ensino Médio é no mundo do trabalho, como se encontra determinado no Parecer CEB n.º 15/98, da Câmara de Educação Básica, no qual são tratadas as DCNs do Ensino Médio.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB nos artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado. Na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral ou acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao Ensino Profissionalizante. Muito ao contrário, a Lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente da origem ou do destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho. (CNE, 1998, p. 41) (negritos meus)



Conclusão

Na caracterização do problema perguntou-se:

– Em que sentido o discurso da nova legislação educacional brasileira sinaliza para um cenário de efetivação dos ideais iluministas ou aprofunda o cenário atual de neobarbarismo?

Para responder a esta questão, buscou-se, na Parte I, construir os conceitos que fundamentassem a análise da LDBEN/96 sob uma visão crítica.

O primeiro e fundamental conceito foi o de “Neobarbarismo” ou o de “recaída à barbárie”.

Enquanto o conceito de “barbárie” é apresentado como o oposto do conceito de “civilização”, o conceito de “neobarbarismo” encontra-se dentro do conceito de “civilização”.

Ainda associado à crueldade, à rudeza, à bestialidade e ao desumano, o Neobarbarismo não é indicado numa cultura alheia, mas na própria cultura ocidental cristã.

Para Adorno, esta civilização alcançou o mais alto desenvolvimento tecnológico da história. Porém, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à própria civilização.

O fundamento para o impulso de destruição, que permanece nos indivíduos, é buscado em Freud, o qual entende que a pressão da civilização sobre os seres humanos gera um impulso contrário à própria civilização.

Passou-se, então, ao estudo da cultura contemporânea, apresentando-se, inicialmente, as causas do Neobarbarismo, ou seja, a dominação e a razão instrumental (ou a morte da razão).

Na construção do conceito de “dominação” analisou-se que o princípio da dominação norteou o ser humano desde o início da dominação da natureza, estendendo-se para o domínio do ser humano sobre o ser humano, terminando por ele mesmo ser vitimado.

No tópico referente à “morte da razão” analisou-se a hegemonia da razão instrumental, ou seja, a incapacidade da razão de definir princípios e fins, tornando-se apenas um instrumento para melhorar os meios.

No tópico denominado “Cenários do Neobarbarismo” analisou-se alguns conceitos que podem facilitar o entendimento da “neobarbárie”: o Capitalismo tardio, a indústria cultural, o tempo livre e o trabalho hipotasiado, o declínio do indivíduo, o conceito de “progresso” e o conceito de “semiformação”; para finalizá-lo, analisou-se a “formação moral”.

Na Parte II, apresentou-se o contexto e o texto da legislação educacional brasileira, sendo que, quanto ao contexto internacional, foi analisada a crise do Capitalismo que se iniciou com o esgotamento do fordismo/keynesianismo e do Neoliberalismo, observando que o segundo fortaleceu-se na crise como uma tentativa de superação da crise, tornando-se quase hegemônico no Brasil durante a década de 1990.

Por isso, o Neoliberalismo foi analisado com ênfase na relação dele com a Educação.

No contexto nacional, analisou-se, principalmente, a transição do regime de ditadura militar para um regime democrático, o que culminou na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Também observou-se a influência do Neoliberalismo nos governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Descreveu-se, detalhadamente, o trâmite delongado e polêmico da LDBEN/96 no Congresso Nacional, sendo ela promulgada no final de 1996, em plena “ditadura neoliberal” do primeiro governo de FHC. Descreveu-se, ainda, de maneira sucinta, a história da legislação educacional brasileira e apresentou-se um resumo das LDBENS anteriores a 1996 e da LDBEN/96, para possibilitar uma análise comparativa. Para finalizar, explanou-se sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), analisando alguns dos respectivos aspectos legais e constitutivos.

Na Parte III, fez-se a análise da LDBEN/96, segundo os conceitos e pressupostos apresentados. Inicialmente, demonstrou-se que, no discurso legal, a LDBEN/96 apropriou-se dos objetivos iluministas e democráticos, principalmente no que se refere aos princípios e às finalidades da Educação. Depois, questionou-se a dubiedade, as contradições e as omissões da referida lei, na qual foram deixadas muitas brechas e possibilidades para o neobarbarismo. Por conseguinte, analisou-se as falhas da LDBEN/96 e as omissões dela em relação à Educação Infantil, ao ensino crítico, à individuação, à emancipação – “Adaptação ou resistência?” –, à formação de uma consciência, à tecnologia – à frieza e à ausência de amor – e, finalmente, à formação moral.

Na Parte IV, para terminar, foram analisadas as DCNs da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A hipótese era a de que a LDBEN/96 reafirmava os ideais iluministas de liberdade, de cidadania, de autonomia e de emancipação do indivíduo, mas se contradizia e revelava um sentido ideológico e um objetivo político que, prioritariamente, deveriam atender a uma agenda da adaptação do indivíduo à lógica do mercado, à competitividade, ao consumismo e ao trabalho, favorecendo o Neobarbarismo.

Assim, a LDBEN/96 apresentou-se tão contraditória, evidenciando as próprias omissões e dubiedades, recrudescendo o Neobarbarismo, porque a exigência cada vez maior da Educação para a adaptação bloqueava a Educação para a emancipação.

Demonstrou-se, por conseguinte, que a LDBEN/96 é, no mínimo, contraditória e que se propõe a defender os ideais democráticos e iluministas nas declarações de princípios e de finalidades dela, posicionando-se a favor da formação plena do cidadão, embora não torne efetiva esta intenção no decorrer dos próprios artigos.

De forma geral, a ênfase que se constatou na LDBEN/96 foi a da adaptação do indivíduo, em prejuízo de uma ênfase na própria emancipação.

Assim, a LDBEN/96 caracteriza-se como ideológica, devido à evidência de querer objetivar algo que, realmente, não quer alcançar, porque não oferece condições, no próprio conteúdo, para que esta intenção se realize.

Portanto, a declaração de princípios e de finalidades da Educação torna-se meramente figurativa para o encantamento de quem a lê e não a analisa criticamente como um todo.

A ênfase na adaptação do indivíduo foi um dos pontos que mais se verificou na pesquisa sobre os artigos da LDBEN/96, em que se observa a ausência do ensino crítico para a emancipação, a qual é tão necessária na construção do cidadão que a lei parece querer formar.

Aliás, as ausências – considerando o objetivo de se contrapor ao Neobarbarismo – são o ponto fraco da LDBEN/96, porque, nela, evitou-se tratar de temas polêmicos, perante os quais as pessoas deveriam se posicionar, explicitamente contra ou a favor.

Entretanto, as DCNs, elaboradas pelo CNE, parecem – dentro do possível – pautar-se pelas declarações de princípios e de finalidades da Educação. Porém, eles são cerceados pelas condições impostas pela LDBEN/96, lei maior sobre a Educação no Brasil.

Esta pesquisa limitou-se, especificamente, ao estudo da LDBEN/96 e, mais superficialmente, às DCNs.

Porém, espera-se – como proposto enquanto objetivo primordial – ter contribuído para o entendimento da legislação educacional contemporânea no Brasil.

Almejou-se identificar os sentidos políticos, axiológicos e ideológicos implícitos na LDBEN/96, verificar as influências que ela sofreu

e os contextos sociais, políticos e econômicos em que ela foi promulgada, verificando, também, as omissões e as contradições presentes no texto dela, conforme a teoria crítica e de acordo com os objetivos específicos apresentados.

Contudo, sempre serão possíveis outras pesquisas para ampliar ou contestar estas conclusões: pesquisas teóricas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos livros didáticos, buscando a relação entre adaptação e emancipação e as influências da LDBEN/96 e das DCNs, ponderando-se sobre o quanto eles efetivamente se opõem ao Neobarbarismo ou o aprofundam; e, talvez, pesquisas empíricas referentes aos educandos que se têm formado sob a nova legislação educacional brasileira.

Ainda há e sempre haverá muitas outras sugestões para pesquisas sobre a grande procura de cursos técnicos e superiores nas áreas tecnológicas, em detrimento dos cursos nas áreas de ciências humanas. Pesquisas que verifiquem se os educandos nestes cursos estão se tornando mais adaptados ou mais autônomos, mais consumistas ou mais cidadãos, mais individualistas ou se têm uma consciência de comunidade. Pesquisas e mais pesquisas. Pesquisas sobre pesquisas...

Um dado assustador que se tem observado é a banalização da violência na sociedade. Vê-se, na mídia, o aumento da violência entre os adolescentes e os jovens da classe média no Brasil. Desde a morte do índio incendiado por engano, em Brasília, pelos jovens algozes, que pensavam que ele era um mendigo e a trabalhadora doméstica que foi espancada num ponto de ônibus, no Rio de Janeiro, confundida com uma prostituta.

Mendigo e prostituta não são seres humanos?

Finalmente, o crime (neo)bárbaro, em que jovens, considerados como civilizados, arrastaram uma criança – João Hélio – pelo asfalto de uma via pública, no Rio de Janeiro, até matá-la, tão somente para satisfazer o sadismo deles. Um crime que comoveu o país e que gerou manifestações para a mudança da legislação penal e da segurança pública.

Então, pergunta-se:

– Qual foi o tipo de educação pública ou privada que esses jovens receberam?

As legislações penais e de segurança pública podem coibir os efeitos. Mas, e as causas?

Se, por um lado, a legislação educacional não tem poder para interferir na educação familiar, tem, por outro lado, o dever de estabelecer, efetivamente, os princípios e as finalidades da Educação em escolas públicas e em escolas particulares, de tal maneira que o Neobarbarismo não prevaleça e se perpetue.

Essa é uma das responsabilidades do Estado para a qual os cidadãos – que ainda resistem – têm o dever de exigir o cumprimento eficaz pelo Governo.



Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2.^a ed., 2000.

_____. **O Conceito de Esclarecimento**. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. **A Indústria Cultural**: O esclarecimento como mistificação das massas. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial**. In: *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A Indústria Cultural**. In: *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Progresso**. In: *Palavras e Sinais – modelos críticos 2*. Tradução Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. **Tempo Livre**. In: *Palavras e Sinais – modelos críticos 2*. Tradução Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Teoria da Semicultura**. In: *Educação e Sociedade*, n.º 56, ano XVII. Tradução Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Campinas, dez. 1996.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores) v. 1.

BENTHAM, Jeremy. **The principles of morals and legislation**. *Great Books in Philosophy*. Prometheus Book. Amherst: New Work, 1988.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Laurence Kohlberg** – ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

BONAMINO Alícia; MARTÍNEZ, Sílvia. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**: a participação das instâncias políticas do Estado. Educ. Soc., v. 23, n.º 80, setembro de 2002.

BRASIL. Constituição (1824). **Carta de Lei**. Brasília: Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.

_____.1961. **Lei n.º 4024**.

_____.1971. **Lei n.º 5692**, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências.

_____. 1996. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n.º 248, 23 de dezembro de 1996.

_____. 1997b. **MEC propõe mudança profunda na pedagogia brasileira**. In: Jornal do MEC. Brasília: MEC, julho de 1997.

_____. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5.^a a 8.^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. 1998a. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 1998.

_____. 1998b. **Resolução CEB 02/98**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 07 de abril de 1998.

_____. 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1.

_____. 1999a. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1.^a a 4.^a séries). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14.out.1999.

_____. 1999b. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5.^a a 8.^a séries). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14.out.1999.

_____. 1999c. **Decreto n.º 3276**, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em: 13.dez.1999.

_____. 2000. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 03.fev.2000.

_____. 2000a. **Projeto de Lei n.º 4155**, de 1998, que aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 03.fev.2000.

_____. 2000b. **Parecer sobre o Substitutivo ao Projeto de Lei n.º 4173**, de 1998 (apenso o Projeto de Lei n.º 4155/1998), que aprova o Plano Nacional de Educação. Redação final na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, aprovado em 15 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 03.fev.2000.

_____. CNE. 1998. **Parecer CEB 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29 de janeiro de 1998.

_____. CNE. 1998a. **Parecer 15/98**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 01 de junho de 1998.

_____. MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (documento introdutório, versão preliminar). Brasília: MEC/SEF, novembro de 1995.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação, n.º 2, maio, junho, julho e agosto de 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde03carlosrobertojamilcury>. Acesso em: 17.set.2007.

_____. Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., v. 23, n.º 80, setembro de 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil** – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2.ª ed., 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB** – ranços e avanços. Campinas: Papyrus, 3.ª ed., 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FERNANDES, Ângela Viana Machado; SILVA, Carmem Sílvia Bissolli (org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Barbária**. In: Dicionário Aurélio Século XXI. Nova Fronteira, 1999. Disponível em CD-ROOM.

_____. **Barbárie**. In: Dicionário Aurélio Século XXI. Nova Fronteira, 1999. Disponível em CD-ROOM.

FRIEDMAN, M. **Liberdade de Escolher** - o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., v. 24, n.º 82, abril de 2003.

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar da Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1984. (Obras Completas de Sigmund Freud, v. XXI)

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação**: manual do usuário. In: Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

GRIFFITHS, P.A. **Introduction to Algebraic Curves**. Boston: AMS, Trans. Math. Monographs, 76, 1989

HOBBS, Thomas. **Leviatã**, ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Centauro Editora, 2000.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes** (*Grundlegung zur Methaphysik der Sitten*). Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1985.

_____. **Resposta à Pergunta: Que É o Iluminismo?** (1784). In: KANT, I. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1989.

KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização** – da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Ethos e Indivíduo**. In: *Escritos de Filosofia II - Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 3.^a ed., 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. **Da Doutrina à Regra**: repensando o Conselho Federal de Educação e a definição do discurso sobre a educação. Revista online Prof. Joel Martins, Campinas, v. 2, n.º 1, outubro de 2000. Disponível em: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n1out2000/artigo2.pdf>. Acesso em: 20.ago.2007.

MARCUSE, Hebert. **Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna**. In: *Tecnologia, Guerra e Facismo*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

MUNFORD, Lewis. **Barbárie e Dissolução**. In: *A condição de homem*. Porto Alegre: Globo, 2.^a ed., 1958.

OTRANTO, Célia Regina. **A Nova LDB da Educação Nacional**: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. In: *Revista Universidade Rural*, v. 18, n.º 1-2, dezembro de 1996. (Ciências Humanas).

PAULY, E. L. **Reflexões Inspiradas pela Educação Popular sobre a LDB, a ECA, a Moral, a Ontologia e a Formação para a Cidadania**. ANPED. GT de Educação Popular / n.º 6, 2005. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Backup&oldid=91198495> e <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gto6-2622--int.pdf>. Acesso em: 01.out.2007.

PEDROSA, José Geraldo. **Trabalho e Educação no Capitalismo Tardio**: crítica do trabalho hipostasiado (tese de doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

RUSS, Jaqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SALLUM JÚNIOR, Brasília. **Metamorfoses do Estado Brasileiro no Final do Século XX**. Rev. Bras. Ci. Soc., v.18, n.º 52, junho de 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2.ª ed., 1999.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. São Paulo: Brasiliense, 1.ª ed., 1990.

SILVA, Tomaz T. **O Projeto Educacional da Nova Direita e a Retórica da Qualidade Total**. In: Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

SOBRAL, Fernanda; MACIEL, Maria Lúcia; TRIGUEIRO, Michelangelo (org.). **A Alavanca de Arquimedes** – ciência e tecnologia na virada do século. Brasília: Paralelo 15, 1997.

STIGLITZ, J.E. **A Globalização e Seus Malefícios** – a promessa não cumprida de benefícios globais. São Paulo: Futura, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Não É Privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5.ª ed. 1994.

TOMMASI, Lúcia de; WARDE, Miriam Jorge; HASSAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VAIDERGORN, José. **Uma Perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira**. In: *Cadernos CEDES*, v. 21, n.º 55. Campinas: CEDES, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26.abr.2007.

VICO, Giambattista. **Princípios de Uma Ciência Nova**. São Paulo: Abril Cultural, 3.^a ed., 1984. (Os Pensadores).

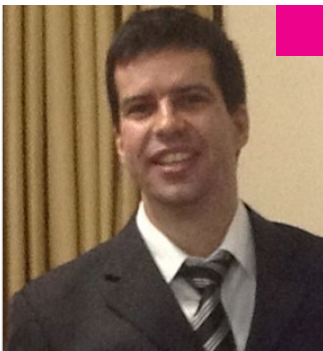
WIKIPÉDIA. **Neoliberalismo**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Neoliberalismo>. Acesso em: 17.jun.2007.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política Educacional e LDB**: algumas reflexões. 1997. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em: 17.set.2007.









JOMAR TEODORO GONTIJO É NATURAL DE DIVINÓPOLIS, MG.

Graduou-se em Engenharia de Telecomunicações no INATEL, em Santa Rita do Sapucaí (1995). Especializou-se em Ética na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997). Tornou-se mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em Divinópolis (2007).

Em 1997, junto com alguns amigos, criou o Grupo de Estudos de Ética (GEET), o qual, em 2003, fundou o Grupo Educação, Ética e Cidadania (GEEC), organização sem fins lucrativos, que tem realizado relevantes trabalhos nas áreas de Educação, Assistência Social, Cultura e outras na cidade de Divinópolis e região circunvizinha.

Escreveu, juntamente com o GEET, cinco livros referentes à Ética e ao Espiritismo: Ética do Espírito (2000), Felicidade – Conheça e Acerte (2005), Conquiste a Felicidade (2006), Ética de Jesus (2015) e Ética de Jesus – volume II (2017).

Atualmente é professor universitário na UEMG – campus de Divinópolis – e preside o GEEC.

Também é palestrista sobre temas relacionados à Ética e à espiritualidade.

Residente em Divinópolis, é casado com Alessandra Oliveira e pai de duas filhas, Luana (17 anos) e Estela (12 anos).

Contatos com o autor podem ser realizados pelo email jomar@jomar.pro.br.

Este livro foi elaborado no âmbito de projeto da Editora UEMG, publicado no edital nº 002/2017, no Laboratório de Design Gráfico da Escola de Design da UEMG.

O texto foi composto em Lyon Text. A capa e aberturas de capítulo foram compostos em Fette Fraktur LT Std.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300 g/m². O miolo foi impresso em papel offset 120 g/m². Sua impressão foi feita na Gráfica CS, em Presidente Prudente, SP, no ano de 2017. Tiragem de 300 cópias.