

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

VERA ALVES CRISPIM CAPUCHO

Naus espanholas em terras brasileiras em tempos de ventos
neoliberais: a concepção globalizadora em educação e a formação
para a cidadania.

Recife
2008

VERA ALVES CRISPIM CAPUCHO



Naus espanholas em terras brasileiras em tempos de ventos neoliberais:
a concepção globalizadora em educação e a formação para a cidadania.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
para a obtenção do grau de Mestre
em Educação, sob a orientação da
Professora Dra. Aida Maria
Monteiro Silva.

Recife
2008

CAPUCHO, Vera Alves Crispim.

Naus Espanholas em terras brasileiras em tempos de ventos neoliberais: a concepção globalizadora em educação e a formação para a cidadania. / Vera Alves Crispim, Recife: O Autor, 2008
195f.:Il.: graf.,tab

Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco. C. E. Educação, 2008.

1.– Educação 2. - Prática de Ensino 3. - Educação e globalização
4. – Educação e Estado. I. Título

37
370

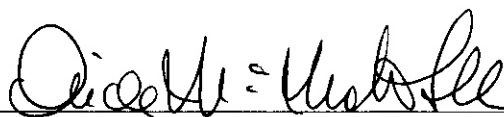
CDU (2ed.)
CDU (22 ed.)

UFPE
CE2008-0036

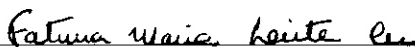
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NAUS ESPANHOLAS EM TERRAS BRASILEIRAS EM TEMPOS DE VENTOS
NEOLIBERAIS: A Concepção Globalizadora em Educação e a Formação para a
Cidadania**

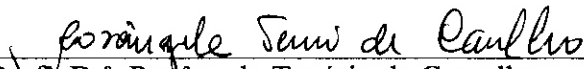
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Aída Maria Monteiro Silva
1º Examinadora/Presidente



Prof.^a. Dr.^a. Fátima Maria Leite Cruz
2º Examinadora



Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Tenório de Carvalho
3º Examinadora

RECIFE, 30 de maio de 2008.

Dedico este trabalho a meus filhos Gustavo, Anna Clara e Blanca com esperança que vivam e lutem por um mundo menos injusto.

Dedico este trabalho com especial carinho e admiração ao companheiro de vida e luta Genilson, por nunca ter deixado de acreditar na urgência da emancipação humana.

Dedico este trabalho, in memoriam, a meu irmão Francisco Capucho Jr., com ele aprendi que a vida é breve e a luta necessária.

Dedico este trabalho aos despossuídos de cidadania

Somos muitos...

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Antônia, mulher de fibra, que assim como a personagem “mãe” do livro de Maximo Gorki, entrou na luta para acompanhar seu filho, e fez dela o motor de sua vida, por ter me ensinado dentre tantas coisas a sair em busca.

A meu irmão, pela paciência em me ensinar coisas difíceis, como a matemática da quinta série, por servir de referência na luta empreendida no movimento estudantil, por ser doce e abrir as portas do mundo para mim. A ele meu especial carinho, pois em vida não foi possível demonstrar tanta gratidão.

A minha irmã, que mesmo sem saber mostrou-me serem os estudos imprescindíveis e as distâncias superáveis.

A meu pai, que no pouco contato em que tivemos me ensinou a gostar de coisas simples.

A meu companheiro Genilson, não só por estar ao meu lado em tantas horas difíceis, o que já seria muito, mas pelo privilégio de tê-lo como crítico e revisor de tantas idéias nem sempre fundamentadas o suficiente.

A meus filhos, pela tolerância e sabedoria em saber compreender as ausências de sua mãe.

A querida Genilza, pessoa que de tão boa torna-se incompreensível, pela dedicação a todos nós.

As amigas Regiane, Elaine, Kênia e Rose, daquelas que o tempo não nos deixa esquecer.

Aos amigos do pré-mestre, por ajudar-me a valorizar a oportunidade de estudo.

A todos que nos acolheram em nossa chegada ao Recife, em especial Lílían Freitas e Amparo Araújo.

Aos professores com quem estive ao longo desses anos, prof. Edgard Carone por ter oportunizado o aprendizado do ofício de pesquisadora, a profa. Laêda, incentivadora de caminhos desconhecidos, a profa. Michelli Escobar pela gentileza de apontar caminhos

necessários à pesquisa comprometida com a transformação e aos professores integrantes das Bancas de Qualificação e Defesa pelas sugestões e críticas.

Aos professores e professoras que contribuíram neste estudo, com preciosas informações sobre sua prática pedagógica.

Ao prof. Amaro Barbosa e a profa. Zélia Porto, gestores da Secretaria de Educação de Pernambuco pela disponibilidade e gentileza em possibilitar o acesso a informações importantes para esta pesquisa.

Por fim agradeço, com especial carinho, a minha querida orientadora profa. Aida Maria Monteiro Silva, pela confiança em mim depositada, por suas ponderações e sugestões e por sua ação política em defesa dos Direitos Humanos.

Acho que é isso... Muito obrigada, com muito carinho, a todos.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
CNTE	Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Democratas
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GRE	Gerência Regional de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPP	Instituto de Pesquisas Pedagógicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOGSE	Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PPS	Partido Popular Socialista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PRN	Partido da Renovação Nacional
RD	Regiões de Desenvolvimento

SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tab 01	Empresas de áreas de sotaque espanhol	37
Tab 02	Quadro Comparativo: Ensino compartimentado/Ensino globalizado	74
Tab 03	Taxas de incidência de técnicas de Ensino	110
Tab 04	Encaminhamentos didáticos pautados na concepção globalizadora	132
Tab 05	Elementos favorecedores da adesão à concepção globalizadora	134
Tab 06	Perfil do grupo focal	138

LISTA DE GRÁFICOS

Graf. 01	Encaminhamentos didáticos pautados na concepção globalizadora	32
Graf. 02	Frequência da concepção globalizadora na prática pedagógica	133
Graf. 03	Elementos favorecedores da adesão à concepção globalizadora	135

Sumário

Introdução	14
Capítulo I - Tempo de Ventos neoliberais	25
1.1 Ventos neoliberais	26
1.2 Adernamento a Boreste: a coalização político-liberal conservadora	31
1.3 Amurado a bombordo: reformas educativas em tempos neoliberais	39
Capítulo II - Documentos de Bordo: a educação para a cidadania	50
2.1 Educação para a cidadania ou formação para a cidadania?	51
2.2 A legalidade da Educação para a cidadania	60
Capítulo III - Naus espanholas em terras brasileiras em tempos de reformas educativas	70
3.1 A concepção globalizadora em terras brasileiras	71
3.2 Moinhos de vento: a concepção globalizadora nas propostas espanholas	80
Capítulo IV - De mar em mar: a concepção globalizadora cruzando o Atlântico	92
4.1 Prática pedagógica e a cotidianidade	93
4.2 A concepção globalizadora em Pernambuco ao longo do século XX	105
4.3 A concepção globalizadora em Pernambuco na aurora do século XXI	115
Capítulo V - Timoneiros em terras pernambucanas	120
5.1 Mirantes teóricos	121
5.2 Procedimentos e coleta de dados: tendência na prática pedagógica	127
5.3 Tratamentos dos dados	139
Considerações finais	154
Bibliografia	163
Apêndice	181

RESUMO

Com filiação à corrente de pensamento para qual a estrutura da sociedade se dá sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais a presente pesquisa propôs compreender as contradições entre as promessas da concepção globalizadora em educação e a sua potencialidade para a efetivação de uma prática pedagógica compromissada com a cidadania popular, verificando se esta colabora para a compreensão do todo dentro da totalidade concreta ou compromete-se com as demandas do capital no atual estágio do capitalismo, favorecendo a adaptação à pseudoconcreticidade.

Com tal objetivo investigamos a prática pedagógica enquanto trabalho humano efetivado na cotidianidade das escolas públicas de nível básico, em sua articulação com a dinâmica histórica do período das reformas conservadoras, momento no qual as forças hegemônicas privilegiaram o fortalecimento do mercado em detrimento ao público. Para tanto, foram realizados estudos bibliográficos e análise das evidências empíricas, estabelecendo relações com o contexto no qual esta prática é consolidada - a escola -, privilegiando os trabalhadores da educação como sujeitos da investigação.

Assim, por meio do materialismo histórico, procuramos compreender a dialética entre a política estadual de educação e a prática pedagógica efetivada pelos professores e professoras da rede pública estadual de Pernambuco, no que tange a educação para a cidadania popular, tendo como marco temporal a Lei no. 12252 de 08 de julho de 2002, a qual aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco e o lançamento da versão preliminar da Base Curricular Comum – dezembro/2006.

Palavras chave: Prática Pedagógica, Concepção Globalizadora, Educação para a Cidadania, Currículo

ABSTRACT

With the current membership of thought for which the structure of society is given on relations of domination between groups and social classes this proposed search understand the contradictions between the promises of design in global education and its potential for effecting a pedagogical practice committed to the citizenship, checking if this works for understanding the entire inside of all concrete or commits itself to the demands of capital in the current stage of capitalism.

With this goal investigate the practice while teaching human effective in routine work of public schools, basic level, in their articulation with the dynamics of the historical period of reform conservative, time in which the hegemonic forces favoured the strengthening of the market to the detriment to the public, to both were established relations with the context in which this practice is consolidated - the school - by focusing the workers of education as subjects of our investigation.

Thus, through the historical materialism, trying to understand the dialectic between the state of education policy and practice effective teaching by teachers of the public network state of Pernambuco, as it pertains to education for citizenship, with the March time in the Law no. 12252 of 08 July 2002, which approved the State Plan for Education of the State of Pernambuco and the launch of the preliminary version of the Basic Curriculum Policy - December/2006.

Keyword: Pedagogical Practice, Global Education, Education for Citizenship, Curriculum

INTRODUÇÃO



Nunca morei ao mar, pouco vi o mar, tanto quanto Recife mostra.

Morei a terra, pouco vi terra, tanto quanto Recife mostra.

Sempre lidei com gente, pouco vi gente, tanto quanto Recife mostra.

Mostra Recife sua gente, sua terra, seu mar.

Mostra que estão acima do nível do mar.

Vera Capucho

Todo tema de pesquisa traz implicações afetivas, históricas e profissionais dos pesquisadores que orientam a escolha do objeto, as trajetórias realizadas e a tônica dos resultados do estudo. Com esta pesquisa não ocorre diferente, surgida da preocupação em compreender a concepção globalizadora em educação, suas filiações e proposições em tempos de reestruturação produtiva da era da acumulação flexível (Antunes, 2002) busca contribuir com a discussão sobre o papel da prática pedagógica enquanto trabalho potencialmente hominizador.

Segundo Ramos (2002), o resultado de uma pesquisa tende a refletir as concepções dominantes sobre a realidade, sendo comum no campo educacional o deslocamento da centralidade da categoria trabalho na direção das análises sobre a formação do professor, movimento este que longe de ser casual marca o lugar pouco central da categoria trabalho no campo da educação brasileira. Isso é constatado por Bertoldo (2007) como uma tendência infeliz, caracterizada pela ausência de críticas que conduzam ao esclarecimento de questões de forma profunda e compromissada com a superação de um sistema excludente.

Contrário às tendências dominantes e com clara filiação aos estudos que analisam as mudanças no âmbito da racionalização da cultura e do trabalho (Gentilli, 1999; Frigotto, 2001; Antunes, 2002; Ferretti, 2006; entre outros) é retomada nesta pesquisa a discussão sobre a prática pedagógica enquanto trabalho efetivado na sociedade capitalista contemporânea, a fim de compreendê-la e vislumbrar possibilidades de mudanças na rota imposta pela destruição do processo civilizatório levado a termo pelo capital (Silva Jr, 2002). Trata-se de um esforço de pensar a prática pedagógica na escola pública brasileira de nível básico, em sua articulação com a dinâmica social no contexto da mundialização do capital¹.

Procurando conhecer e analisar as contradições existentes entre os condicionantes estruturais e conjunturais do atual momento histórico e a prática pedagógica, tomamos a

¹ Nesta pesquisa preteriu-se ao uso do termo globalização privilegiando mundialização para designar a internacionalização do capital efetivada como saída para a crise fordista, a qual segundo Chesnais (1995) faz-se necessária e articuladamente com a redefinição da hierarquia política mundial e com a reconfiguração das esferas pública e privada. Para Silva Jr (2002), tal processo teve grande influência no redesenho dos espaços sociais, particularmente, a educação, provocando transformações culturais e identitárias nas instituições educacionais. Além do fator conceitual, outro elemento que justifica a escolha do referido termo é o cuidado em não gerar dubiedade quando feita referência a concepção globalizadora em educação. Deste modo, quando estivermos fazendo referência a questões de âmbito político-econômico faremos uso do termo mundialização e quando for tratado o objeto da pesquisa será utilizado o termo concepção globalizadora.

reflexão sobre a importância do conhecimento crítico como instrumento de resistência aos “modismos educacionais” constituídos na cotidianidade alienada como primeira motivação para a presente pesquisa, pois como afirma Santos:

“Quando renunciamos à crítica deixamos também, que, dentro de nós, produza-se o assassinato de um cidadão. Este dotado de existência política, somente pode sê-lo plenamente, ao entender criticamente o mundo em seu entorno. Se assim não entendo o mundo em torno, tampouco sei quem sou, nem posso propor outro mundo, e passo a aceitar comodamente tudo que me mandam fazer” (1998:17).

Nesta perspectiva, no cenário educacional após a LDB no.9394/96, momento de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontramos, no meio educacional brasileiro, a divulgação da concepção globalizadora em educação, com grande ênfase em referenciais espanhóis e fundamentação em argumentos defensores da necessidade da fomentação de novas maneiras de pensar e repensar a escola, o currículo e a prática pedagógica.

No bojo da reforma, a concepção globalizadora em educação e outros referenciais psicologizantes foram retomados sem clara explicitação de suas filiações, aparecendo muitas vezes como inovação necessária a adaptação aos novos ditames impostos pela mundialização do capital. Em análise sobre estes referenciais, mais precisamente sobre as filiações construtivistas e suas interfaces com outros modismos, Duarte (2000) aponta como um dos principais argumentos utilizados pelos defensores da reforma educativa em curso a necessidade de “mudar a educação para que esta possa se adequar às demandas do mundo contemporâneo” (p.24).

Em um cenário no qual mudança se confunde com qualificação educacional e a materialidade engendrada pelas contradições do capital reforça o processo de decadência e precarização do trabalho docente são encontradas em Arce (2001), Marinho (2003) e Freitas (2005) as premissas norteadoras desta pesquisa:

- A disseminação e incorporação do “kit Neoliberal” no campo educacional travestido de modernidade e progresso resultaram em valorização exacerbada do conhecimento produzido no cotidiano, favorecendo a negação da amplitude teórica e a sedução pelos modismos e utilitarismos. (Arce, 2001)
- As propostas propagadas pelas correntes pedagógicas norteadoras dos PCN e das reformas decorrentes destes apropriaram-se dos princípios da modernidade em defesa do universo ideológico neoliberal o qual potencializa a exclusão. (Marinho, 2003)
- Vem se tornando comum entre professores e professoras a adoção de concepções pedagógicas que se autodenominam inovadoras, mas que muitas vezes têm raízes históricas e fundamentos nem sempre comprometidos com os interesses das classes populares. (Freitas, 2005)

Tais premissas nortearam o presente estudo sobre a concepção globalizadora em educação, a qual guarda estreita relação com a idéia de unidade do saber, no momento de selecionar/organizar os conteúdos e as estratégias didáticas de ensino, apresentando-se, no presente momento histórico vinculada a propostas de integração curricular.

Apesar da “aura” progressista que reveste tal concepção, Santomé (1998) aponta que além de servir como “categoria guarda-chuva” aglutinadora de diferentes propostas e práticas educacionais esta concepção caracteriza-se por estar sujeita, devido à coisificação do conceito, aos imperativos da moda. E a moda, como aponta Santos,

“não é o modo, mas apenas uma escolha, num modo, ou fora dele, daquilo que é previamente escolhido como comportamento a adotar. O modo é a forma como as coisas se dão ou se podem dar dentro de uma lógica existencial. A moda é instrumental a preocupações interesseiras, tendentes a falsear essa lógica existencial” (1998:17)

Assim, apesar da concepção globalizadora ser apresentada como favorecedora da formação para a cidadania e com estreitos vínculos em sua origem com movimentos

pedagógicos compromissados com uma maior democratização da sociedade (Santomé, 1998) questionamos se a constituição de um currículo integrado, nos moldes espanhóis, vem a ser suficiente para que alunos e alunas compreendam-se como agentes históricos oriundos de uma determinada classe social? Se a concepção globalizadora em educação configura uma possibilidade para efetivação de práticas pedagógicas compromissadas com a cidadania popular? Em outros termos questionamos se esta concepção colabora para a compreensão do todo dentro da totalidade concreta ou restringe a adaptação à pseudoconcreticidade?

Com estas indagações iniciais tomamos como hipótese para a presente pesquisa ser o trabalho docente efetivado no cotidiano da eterna repetição e da crescente precarização um fenômeno próprio da cotidianidade alienada do mundo da pseudoconcreticidade (Kosik, 2002), a qual favorece a adesão a uma leitura fetichizada da concepção globalizadora e, portanto, distancia a prática do compromisso com uma prática educativa humanizadora, portanto para si.

Porém, apesar do potencial caráter alienante engendrado pela escola capitalista, compreendemos que “a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não-cotidianos da atividade social” (Duarte, 2001:31) e, assim compreendendo a vida cotidiana enquanto “conjunto de atividades que caracterizam a reprodução do homem singular” (Heller, 2004) e não enquanto vida privada, ou dia-a-dia decorrente de relações sociais alienadas², a educação escolar apresenta-se como potencial favorecedora de ações não-cotidianas, ou seja, ações voltadas à reprodução da sociedade, e não, voltadas meramente à reprodução do indivíduo.

Deste modo, no presente momento histórico, marcado pela crise sistêmica do modo de produção capitalista e pelas reformas conservadoras favorecedoras do mercado e oppositoras ao público, o compromisso da presente pesquisa se faz como contribuição a uma educação transformadora filiada a promoção do humano genérico, tendo por objetivos:

² Para maiores detalhes sobre a diferenciação entre vida cotidiana e cotidiano vide Heller (2004) e Duarte (2001)

Geral

Analisar a prática pedagógica pautada na concepção globalizadora, tendo como fio condutor a formação para a cidadania, a fim de verificar se esta promove uma educação transformadora ou favorece a adaptação às novas demandas do capital.

Específicos

- Analisar a concepção globalizadora em educação a partir dos autores de referência para a reforma educativa dos anos 90.
- Identificar a presença da concepção globalizadora nos documentos oficiais da Secretaria de Educação de Pernambuco.
- Identificar a presença da concepção globalizadora na prática pedagógica dos professores e professoras atuantes na rede pública estadual de ensino.
- Verificar as tendências das práticas pedagógicas pautadas na concepção globalizadora no que diz respeito à formação para a cidadania.

Quanto ao encaminhamento metodológico para atingir os objetivos propostos, por ser esta uma pesquisa em educação e em virtude das peculiaridades do campo científico do educacional não encontramos no paradigma cartesiano o seu campo claramente delimitado. Segundo Severino,

“a condição de praticidade, ou mais precisamente, de praxidade, que caracteriza a educação, a transforma num objeto muito particular de conhecimento, cuja abordagem pressupõe enfoques diferentes em relação àqueles adotados pela ciência, de conformidade com seu paradigma newtoniano” (2006:183)

Estudos apontam a dificuldade de se construir, no campo da pesquisa educacional, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social.

Segundo Gatti (2001), essa dificuldade fez com que as investigações em educação nos anos 80 e 90 mostrassem adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas. Nessa perspectiva, a autora aponta a necessidade, por parte do pesquisador, do desenvolvimento da consciência do problema a enfrentar, ou seja, o do entendimento mais claro da natureza do próprio fenômeno educacional, ou, pelo menos, das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa. A captação da estrutura do fenômeno educacional, bem como de sua dinâmica, não como idéias que delas fazemos, mas a captação em sua concretude histórico-social parece ser a exigência que se coloca para a pesquisa educacional, pois, de acordo com Severino,

“não há como garantir qualquer determinação de causalidade invariante quando está em jogo um objeto em permanente mudança, numa situação em que essa mudança não se dá conforme leis constantes e invariáveis, sendo antes vinculada a intencionalidades subjetivadas” (2006:187)

Nessa perspectiva, o tratamento dado ao fenômeno educacional na presente pesquisa toma a Educação como uma prática histórica, e, como tal deve ser compreendida numa perspectiva de totalidade, pois

“se é certo que o conhecimento científico do educacional não se identifica mais com o saber produzido pela racionalidade técnica nos moldes quantitativistas positivistas, é igualmente certo que não se dilui nas descrições empiristas e intuicionistas do cotidiano escolar. Sem produção de teoria não há saber consistente. E não é possível fazer teoria do singular” (Severino, 2006:191)

Assim, ao propormos o estudo da concepção globalizadora em educação, se faz necessário esclarecer que o fazemos de uma perspectiva para a qual o objeto não se revela pela descrição de sua manifestação, mas somente pela apreensão e compreensão da diversidade de seus nexos, processos, estruturas e contradições de diferentes ordens.

Nas palavras de Miranda,

“Um objeto ao mesmo tempo singular e universal, particularidade e totalidade, que não se revela na sua expressão imediata e aparente, mas

carrega o passado e o futuro na sua expressão presente, que é história, que faz história, que se transforma que é razão, emoção, sentido, desejo. Enfim, um objeto que se põe como desafio, seja ele o indivíduo, a sociedade, o grupo, a classe, o movimento social, a escola, o ser humano na sua intrincada e contraditória realidade individual e histórica: as formas das objetivações humanas que constituem a realidade objetiva e as subjetivações da objetividade que constituem o sujeito.” (1998:12)

Escobar (1997) evidencia a possibilidade do aprofundamento na essência dos fenômenos educacionais se partirmos de uma teoria pedagógica composta por um conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica, mediadora entre esta e um determinado projeto histórico. Para esta autora,

“Sendo a prática educativa uma prática social que encontra suas explicações na própria prática do homem, na ação criadora da prática social coletiva, o fenômeno educativo deve ser tratado para além das suas características superficiais, simples e gerais, dos seus determinantes cronológicos e quantificáveis e das suas relações causais apenas explicadas pelos seus estágios anteriores.” (1997:05)

Nesta direção, a investigação sobre a concepção globalizadora em educação foi feita na busca de desvelar suas filiações com o projeto histórico que a engendra. Para tanto, longe de seguir uma linearidade em processo, foram estabelecidos nexos com o contexto onde a problemática é detectada, desdobrando a luta das contradições pertinentes, partindo do fundamento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um processo de interação e de interferência do homem sobre o real e do real sobre o homem.

Segundo Frigotto,

“o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos” (1989:82).

O que implica dizer que o processo de investigação, constrói-se na objetividade das relações entre pesquisador e pesquisado, mas também na intersubjetividade, relação inerente aos homens.

Nos dias atuais, quando, por influência de ideários niilistas, conservadores, neoliberais e pós-modernos existe sempre uma forte tendência ao abandono das tentativas de compreensão do todo se faz premente opções que impliquem em análises das relações entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico, as quais são próprias da dialética materialista. Fortalecendo esta necessidade, Escobar aponta ser importante:

“explorar abordagens científicas de maior potencial explicativo, a exemplo da materialista histórica e dialética, a qual, no entanto, tem sido usada de forma limitada na atividade investigativa da área da educação, questão que, aliás, poderia se constituir em interessante problema de pesquisa.” (1997:25)

Assim, para atingirmos os objetivos propostos após estudo bibliográfico e leitura analítica dos documentos foi definida a prática pedagógica e a educação para a cidadania como núcleos investigativos, a partir dos quais se procedeu a aproximação com o campo para coleta de dados por meio de questionários estruturados e entrevista:

- questionário estruturado: aplicado junto aos gestores regionais para identificação da presença da concepção globalizadora na rede pública estadual.
- questionário estruturado: aplicado junto aos professores atuantes na rede para identificação de informações utilizadas na formulação do roteiro e identificação dos sujeitos participantes do grupo focal.
- grupo focal: desenvolvido com os professores e professoras atuantes na rede para aprofundar o debate em torno dos indícios captados por meio do questionário estruturado.

Uma vez finalizada a coleta e sistematização dos dados empíricos passamos a análise do objeto em estudo, compreendendo-o como uma totalidade que conecta e sintetiza sentidos e significados, descortinando processos e diferentes e contraditórios nexos. Na análise empreendida não se tratou de arrolar e descrever tais nexos, mas de apreendê-los como síntese significativa e histórica de seus processos, numa totalidade que não se reduz à relação de tudo que lhe diz respeito, mas se refere a um todo significativo que apreende o objeto como expressão objetivada de sujeitos humanos em condições históricas determinadas e elabora a síntese da experiência recriada pelo pensamento.

O resultado da pesquisa é apresentado ao longo dos cinco capítulos componentes desta dissertação, ficando a parte final destinada às considerações e indicativos da necessidade de novos estudos.

No primeiro capítulo, “Tempo de ventos neoliberais”, tratamos a mundialização do capital e o neoliberalismo enquanto determinantes/determinados da reestruturação das bases da acumulação capitalista, buscando compreender a submissão do Brasil às políticas neoliberais ao longo dos anos 90, dos quais a reforma educacional brasileira é expressão. Com centralidade no estudo da política educacional efetivada pelo Estado de Pernambuco no governo Jarbas Vasconcelos (1999 a 2006) são tecidas considerações visando demonstrar as filiações desta política com o projeto de modernização empreendida pelas forças conservadoras atuantes no âmbito nacional e internacional.

No Segundo Capítulo é problematizado o conceito de educação para a cidadania como atividade humano-genérica consciente, estimulando a reflexão sobre o seu papel enquanto atividade humana produtiva e criadora da sociedade, diferenciando-a da proposta de formação para a cidadania em voga no cenário educacional, bem como nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco no período em estudo.

No terceiro capítulo por meio da análise crítica dos documentos norteadores das diretrizes, objetivos e metas da educação pernambucana firmados para o período 2000-2009 e dos mecanismos pelos quais a concepção globalizadora chega à prática pedagógica dos professores procuramos compreender os direcionamentos dados à prática pedagógica desenvolvida na Rede Pública de Ensino de Pernambuco. Para tanto, analisamos a concepção globalizadora em educação na proposta dos autores que serviram de referência para a versão preliminar da Base Curricular Comum para o Estado de Pernambuco, Zabala (1999, 2002); Santomé (1998, 2003, 2004) e também nas idéias de Hernández (1998a, 1998b, 2000), por ser este autor identificado como de grande circulação entre os professores da rede.

No quarto capítulo, com base em estudo histórico, será demonstrada a presença da concepção globalizadora nas propostas educacionais pernambucanas não como algo novo, uma vez que esteve presente ao longo de todo o século XX, porém a discussão empreendida aponta que esta permanência não deve ser compreendida como continuidade das políticas educacionais implantadas no estado, sendo as características de cada momento histórico

imprecadas pela materialidade no qual esta se origina. Para este percurso a categoria prática pedagógica será problematizada e explicitada enquanto atividade humana que produz, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Duarte, 2001).

Por fim, no quinto capítulo apontamos tendências presentes na prática pedagógica dos professores e professoras da rede pública estadual de Pernambuco no que tange a concepção globalizadora procurando perceber suas filiações e compromisso com a educação para a cidadania e a efetiva transformação social.

Finalizando, são tecidas considerações por meio das quais se explicita as filiações e fins a que a concepção globalizadora em educação tem atendido no atual momento histórico, buscando, deste modo evidenciar os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO • UM



Tempos de ventos neoliberais

“Acabaram com a vida do homem... Agora tudo está calmo e conformado. Pensando bem, a vida ficou muito submissa, resignada... Não obstante, o ser humano vive sem proteção, ninguém se importa com a vida dele.”

Máximo Gorki

1.1 Ventos neoliberais

“Vou com os loucos vencer os ventos,
leio secretamente o pensamento
e levanto alto um lençol de estrelas...”

Luiz de Miranda

Associando os termos “ventos” e “neoliberais”, fazemos uma clara alusão à capacidade de movimento e expansão das ações norteadas pelo projeto político econômico neoliberal e seu ideário, circulante em todo o globo por meio dos mecanismos da mundialização do capital, o que revela a força dominante deste pensamento no atual momento histórico, tornando claro que estas são as idéias da classe dominante de nosso tempo.

Os defensores deste ideário, adjetivados por Hobsbawn (1995) de “especuladores metafísicos do Fim da História” afirmam que estamos vivenciando novos contextos mundiais, caracterizados por novas tecnologias microeletrônicas, informacionais e energéticas, as quais têm potencial para diminuir as injustiças sociais, porém contrário a esta linha de pensamento o referido autor explicita que diferentemente do que insinua o ideário neoliberal a equalização social não só não virá, como teremos ampliado as distâncias entre os países ricos e pobres, entre a classe detentora dos meios de produção e os trabalhadores.

Outro mecanismo utilizado pelos defensores do ideário neoliberal é a afirmação de que o atual contexto mundial favorece um fenômeno novo: a mundialização, o qual nos é apresentado como um fato inquestionável.

“Nascida do nada, é um milagre, cujo mistério não é possível ser desentranhado pelos homens, os que fariam melhor em submeter-se e seguir seus postulados com o fim de não serem excomungados, considerados antievolucionistas, hereges e fora da realidade. Todo o fenômeno da globalização está impregnado de um lado místico, cuja religiosidade radica uma profissão de fé pelo progresso e pela racionalidade instrumental do mercado” (Roitman, 2000:81)

Reforçando esta compreensão Gugliano (2000) aponta ser, um dos principais argumentos utilizados para dar sustentação e validação à mundialização o seu caráter de inevitabilidade, o qual se caracteriza por ser um fenômeno do qual nenhum país pode afastar-se sob o risco de ficar isolado das tendências hegemônicas na conjuntura internacional. Para este autor,

“esse é o mais pragmático dos argumentos, na medida em que a defesa da integração à globalização vem associada à justaposição de determinadas ações políticas por parte de segmentos dirigentes dos Estados nacionais. Esse é um quadro presente em todo o mundo e, principalmente, nos países periféricos, caracterizando-se pela implementação de uma intervenção política centrada na necessidade de reformar o Estado e a economia, abrindo maiores possibilidades de crescimento para as forças do mercado”. (2000:66)

Estudos sobre a mundialização e seus impactos floresceram em grande quantidade no cenário brasileiro a partir dos anos 90, uma análise baseada em autores que optaram por uma vertente crítica deste fenômeno, como Ianni (1996), Oliveira (1999), dentre outros, apontam que as formas de expansão do capitalismo, ao mercado mundial e às transformações da grande indústria e dos monopólios, não são novidades, mas condição de desenvolvimento do modo de produção capitalista, a qual já foi apontada por Marx (1988), ao enfatizar o papel da burguesia no sentido de desenvolver o caráter internacionalista da produção e do consumo, confirmando que o modo de produção capitalista precisa de dimensões mundiais para viabilizar sua produção e reprodução material e intelectual.

Assim, com base no pensamento de Roitman (2000) compreendemos a mundialização enquanto fenômeno de recolonização, ou seja, mecanismo propiciador da reestruturação das bases da acumulação capitalista, o qual opera e é operado por meio do neoliberalismo, o qual, por sua vez, caracteriza-se como um conjunto de forças atuantes em escala mundial por meio de estruturas de poder econômico, político, social e cultural.

Esclarecendo um pouco mais nossa compreensão sobre o neoliberalismo enquanto força propulsora e propulsionada pela mundialização, tomamos a definição de Chesnais

“O neoliberalismo é política econômica de livre mercado a qual encoraja a empresa privada e a opção do consumidor, recompensa a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procura destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário” (1997:21)

Assim compreendendo o neoliberalismo enquanto projeto da classe comprometida com a expansão do capitalismo, sustentamos a opção pela nomenclatura “ventos neoliberais”, pois, além dos motivos anteriormente apresentados, tem sido recorrente a sua utilização em análises críticas da conjuntura atual.

“idos tempos, o 1º de maio – Dia Internacional do Trabalhador – já foi marcado pelas grandes manifestações de rua, comícios e concentrações populares, nos quatro cantos do planeta. Com a chegada dos ventos neoliberais e sua consolidação como projeto hegemônico, as mobilizações foram aos poucos se dispersando” (Boletim SINPRO/SP-online-Edição nº4-25/3/2004)

“É verdade que os ventos neoliberais puseram um freio a um processo de organização popular que avançava celeremente e ocupava espaços na sociedade, nos espaços públicos, nos parlamentos, no Executivo, disputando hegemonia, consciências e futuro.” (Heck, Selvino, 2007, www.adital.com.br/site/noticia.asp)

Por fim, um último argumento que nos leva a adotar a já referida associação é a compreensão de que as forças dos ventos neoliberais são concretas e movidas pelo interesse do capital, o que pode ser referendando não só por sérios trabalhos de pesquisa, mas pelas próprias palavras do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, ao revelar o “caráter modernizante” – neoliberal diga de passagem -, do projeto político econômico de seu governo, como também a que e a quem se destina.

“Indiscutivelmente, o regime está rearticulando o sistema produtivo do Brasil. Portanto ele está dando possibilidade a que os setores mais avançados do capitalismo tenham prevalência. Seguramente ele não é um regime a serviço do capitalismo monopolista nem do capitalismo burocrático, mas daquele que é competitivo nas novas condições de produção. Mas ele não é só isso. Ele incorpora massas ao consumo. E, nesse sentido, ele é socialmente progressista - progressivo, progressista, como queira. Não é das classes médias burocráticas, nem das classes médias que ficaram desligadas desses dois processos - a

modernização produtiva e da universalização dos bens sociais. Não é dos corporativistas, não é do setor burocrático anterior. Mas também não vou dizer que ele seja dos excluídos, porque não tem condição de ser.” (entrevista de FHC ao programa "Roda Viva", da TV Cultura, publicada no Jornal Folha de São Paulo, Reportagem Enviado Especial, edição 13/10/96)

Outro relevante sinal apontando com quais setores estiveram compromissados seu governo pode ser identificado no desprezo que manifestou continuamente pelas forças sociais de oposição:

“Repórter: No fim do processo modernizador por que passa a economia brasileira, não haverá uns 40 milhões de excluídos sociais?

FHC: "Hoje quantos são? Uns 80 milhões?" E continua: "Não nego que, provavelmente, na dinâmica atual, não há força para incorporar todo mundo. Temos de aumentar a dinâmica para incorporar o máximo". Quem reclama, está só fazendo "nhenhêném". E é um "bocó". (Entrevista de FHC ao programa "Roda Viva", da TV Cultura, publicada no Jornal Folha de São Paulo, Reportagem Marcelo Coelho, edição 16/10/96)

Parece bastante claro que o projeto defendido por FHC, seus seguidores e as forças que compuseram seu governo favoreceram a reestruturação das bases do processo de acumulação capitalista - exploração do trabalho, naturalização das contradições e inversão da realidade -, as quais segundo Escobar (1997) atuam propiciando uma reorganização estrutural do sistema produtivo, aprofundando dois pólos:

“de um lado, o de uma minoria que se enriquece com a especulação e a preservação de seus privilégios e, de outro, uma maioria de excluídos sociais gerados no processo de desenvolvimento da privatização, do desemprego e da liquidação das bases econômicas, que findam, fatalmente na regressão social.” (Escobar, 1997:54)

Destarte, se fazem necessários contínuos estudos que colaborem para a compreensão concreta dos mecanismos por meio dos quais o capitalismo vem submetendo a todos e a tudo à sua lógica. Com este objetivo, buscaremos compreender o processo de filiação do Brasil às políticas neoliberais ao longo dos anos 90, tendo como centralidade a Educação, pois segundo Marinho (2003) os pressupostos deste projeto têm a educação e a escola como

elementos estrategicamente importantes para a preconização do mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global.

“As funções exercidas pela educação passam a ter uma nova conotação, sofrendo diversas modificações que se constituem em tentativas de adaptá-las às necessidades dos “novos tempos” segundo orientações neoliberais... Apesar dos diferentes enfoques, muitos reconhecem que a educação adquire uma nova função social, quer pelas modificações nos requerimentos de qualificação da força de trabalho, quer pela diminuição dos Estados Nacionais, possibilitando uma educação global” (Marinho, 2003:45)

Dentro do bojo desta análise foram focalizados, em especial, o impacto destas políticas para educação básica no Estado de Pernambuco, pois frente à relação de apoio mútuo estabelecidas entre o governo Jarbas Vasconcelos e o governo FHC³ teremos como marca da política educacional deste Estado, no período em estudo, a forte influência da tendência eleita para empreender as reformulações políticas e econômicas necessárias à efetivação de “projetos modernizantes” que, como já pudemos perceber, foram em verdade projetos pertencentes e compromissados com a classe dominante sendo, produtor de resultados desastrosos para a educação pública e seus trabalhadores, o que no caso de Pernambuco, pode ser constatado, dentre outros meios, pela análise dos indicadores de desempenho do Governo na área de Educação⁴.

³ Os acordos entre Jarbas Vasconcelos e Fernando Henrique vêm desde a eleição presidencial (1995), quando o primeiro, peemedebista histórico, rompeu com seu antigo partido para apoiar FHC na disputa pelo Palácio do Planalto. Para o analista político Emanuel Neri a adesão de Jarbas ao PSDB em 1995, fez parte de um plano entre tucanos e o PFL de Pernambuco, por meio do qual se definia estrategicamente a coalizão de forças para assegurar a Prefeitura de Recife e o Estado de Pernambuco, tendo o deputado federal Roberto Magalhães (PFL-PE) como candidato a prefeito na eleição de 1995 e Jarbas Vasconcelos como candidato a governador na eleição de 1998. (Folha de São Paulo, 07/10/1995)

⁴ Para maior conhecimento dos índices e das continuidades e descontinuidades das políticas de Educação Básica no Estado de Pernambuco vide Oliveira, 2006.

1.2 Adernamento à boreste⁵ – A coalização político-liberal conservadora

“A política com minúscula é toda obviedade que se destina à administração ou transformação da sociedade mediante a conquista e o exercício do poder do estado. A política neste sentido é a simples busca de poder para satisfazer os interesses particulares de um grupo, sem compromisso com a dignidade humana.”

Dalmo Dallari

No atual momento histórico, diversas análises⁶ vêm nos auxiliando a compreender o impacto dos “ventos neoliberais” em distintas instituições da sociedade civil, bem como e com maior ênfase nos setores públicos dos Estados Nacionais. Nestes tempos a luta da classe trabalhadora brasileira contra a exploração empreendida historicamente pela elite nacional e internacional, sofreu grande impacto, principalmente, a partir dos anos 90⁷, quando o “liberalismo tucano à paulista” (Pochmann, 2001) articulou politicamente a coalizão liberal-conservador entre PSDB, os conservadores liberais do PFL e trabalhistas do PTB⁸, estabelecendo uma nova hegemonia burguesa através da adesão ao projeto de sociedade proposto e defendido pela direita internacional, o qual soprou pelo Brasil por meio dos organismos internacionais, da mídia, e dos interesses que representam a perpetuação do Estado nas mãos das elites seculares.

Analisando o período do governo de FHC (1995-2002) sob os aspectos político, econômico e ideológico, Carvalho (2006), aponta que a aliança política estabelecida para

⁵ Diz-se da inclinação de uma embarcação para o bordo à direita. Dicionário Náutico, www.portogente.com.br

⁶ John Gray, em “Falso Amanhecer” (2000) nos oferece uma análise demolidora da nova onda neoliberal em curso desde o início dos anos oitenta na Europa e das suas conseqüências (prováveis para muitos e reais para a maioria da população mundial) políticas, sociais e econômicas para a esmagadora maioria da população mundial. Para uma melhor compreensão acerca da problemática da nova direita, ver também Apple (2003) e Antunes (2004)

⁷ Na América Latina, o neoliberalismo chegou a partir do final dos anos 80, junto com os governos Alberto Fujimori, no Peru, Carlos Menem, na Argentina, Carlos Salinas, no México, e Fernando Collor, no Brasil.

⁸ A aliança política da campanha de Fernando Henrique Cardoso ampliou-se com a incorporação de partidos como o PL e PPB, a independência do PMDB.

vencer a candidatura da esquerda representou a recomposição das elites brasileiras, após o fracassado projeto de Collor, na unidade entre o capital financeiro, industrial e do agronegócio.

“A construção desta unidade teve início em São Paulo, com a sustentação ideológica dos liberais no principal centro financeiro do país. Para representar esta nova aliança nada melhor que um intelectual comprometido com este núcleo de pensamento. O passo seguinte foi articular o apoio das elites tradicionais regionais, sobretudo nordestinas, concentradas principalmente no PFL. (Carvalho, 2006:19)

Apesar da luta dos movimentos sociais organizados (MST, CUT, UNE, entre outras), da frente política oposicionista (PT, PDT, PSB, PPS e PCdoB), da luta histórica dos professores por meio de suas associações (ANFOPE, ANPED e Sindicatos) e da realização dos Fórum Social Mundial⁹, o governo conservador contou com sólida base parlamentar e referendado dos meios de comunicação, o que possibilitou a reforma do estado brasileiro com base em uma política de mercado, concentradora de riqueza e poder, o que pode ser observado por meio da entrevista do Ex-Vice-Presidente Marcos Maciel.

“A época em que vivemos caracteriza-se pelos desdobramentos de um processo que apenas estamos começando a experimentar, o da globalização... Pouco importa se a saúde é atribuição federal, a educação, estadual, ou os transportes coletivos, municipais. Importa, sim, que os serviços públicos pagos pela coletividade funcionem com eficiência, independentemente de quem seja o responsável. Parece evidente que não haverá mais no futuro _como já começa a não haver_ uma linha distintiva entre o que é público e o que é privado. A sociedade paga indistintamente pelos bens ou serviços de que necessita, pouco importando se o custo representa imposto ou preço. Tal fato indica a necessidade imprescindível de parcerias crescentes entre o poder público e a iniciativa privada, na era da globalização. Em nenhuma parte do mundo o quadro significa a perda de protagonismo do Estado ou a diminuição do papel do governo. Trata-se apenas de redirecioná-los, tal como estamos fazendo agora no Brasil” (Folha de São Paulo, Coluna Opinião, 08/12/1996).

⁹ O Fórum Social Mundial ocorrido em Porto Alegre em 2001 e 2002 expressou oposição à mundialização imposta pelos países de economia forte sob o comando dos EUA. Transformou-se num fenômeno internacional, reconhecido e acompanhado pelo mundo inteiro, tendo como atividades encontros políticos, sociais e culturais das mais diversas origens ampliando a forma de manifestação e protesto.

Como é perceptível, a defesa empreendida por Maciel à mundialização, faz-se claramente direcionada pela “bússola norteadora” das políticas públicas para os países da América Latina¹⁰, os ditames do Consenso de Washington, que pode ser compreendido como sinônimo das medidas neoliberais voltadas para a reforma e a estabilização das economias emergentes, principalmente da América Latina: políticas de privatização e de desregulamentação resultando em diminuição de investimento nas chamadas políticas sociais, saúde, trabalho, previdência e educação com conseqüente aumento da desigualdade social.

Apesar das conhecidas e nefastas conseqüências da adoção do Consenso de Washington pelos países em desenvolvimento, o economista John Williamson¹¹ continua a defender seus preceitos¹². Em entrevista ao Jornal La Nacion afirmou que

“elaboró en 1989 diez "mandamientos" que fueron adoptados por los organismos multilaterales como la receta más conveniente para los países en desarrollo. Esas premisas eran disciplina fiscal, gasto en educación y salud, reforma tributaria, tasas de interés positivas determinadas por el mercado, tipos de cambio competitivos, políticas comerciales liberales, mayor apertura a la inversión extranjera, privatización de empresas públicas, desregulación y protección a la propiedad privada.” (Jornal La Nacion, 28/10/2007)

Segundo Santos (2001), cabe ressaltar a conexão entre a política liberal de "reforma econômica" e o processo concentrador de riqueza e poder, distinguindo-o do entendimento que o conceito de reforma tinha para a esquerda, no passado, e o sentido atual atribuído pelos neoliberais.

¹⁰ A receita neoliberal aplicada desigualmente no cenário latino-americano tem os mesmos referenciais de ação: privatização, descentralização, localização e programas sociais de emergência, sendo que o modelo chileno é apresentado como paradigma a ser seguido em virtude de seu ‘êxito’ na reformulação do papel do Estado.

¹¹ Economista do centro de estudos Institute for International Economics, de Washington (EUA) - ficou famoso por cunhar o termo Consenso de Washington, conceito que agrega políticas liberais aplicadas na América Latina nos anos 90.

¹² O dogmatismo ultradireitista de Williamson, tem sido utilizado pela mídia brasileira para desvincular a imagem de FHC do neoliberalismo, em entrevista recente o economista afirmou que é injusto acusar o governo de Fernando Henrique de Neoliberal, no máximo poderia classificado enquanto social-democrata. (Revista Veja, Ed.1776, 06/11/2002).

“reforma referia-se, para a esquerda, à mudança gradual no sentido de aumentar a renda dos trabalhadores em detrimento dos lucros do capital, promovendo a responsabilidade pública do setor privado. No entanto, no discurso neoliberal, o conceito de reforma, dialeticamente, converte-se exatamente no oposto: diminuir a porção social do trabalhador e aumentar o retorno do capital; transferir propriedade pública para os monopólios privados; promover apropriação estrangeira de recursos nacionais estratégicos. Em suma, reforma econômica é a reconcentração de renda, poder e propriedade para cima e para fora.” (Petras, 1999:64, cit. In Santos. 2001:11)

No caso brasileiro, diferentemente de alguns outros países como Espanha e França, é ressaltado por Alves (2000), que não ocorreram guinadas repentinas da velha direita em direção à nova direita, mas uma continuidade das forças políticas conservadoras de direita ou centro-direita, assim como ocorreu em praticamente toda a história política do Brasil, inclusive em todos os governos, com apenas um lapso no período imediatamente anterior ao golpe militar de 1964. Para esta autora, a nova direita brasileira, apesar de ter sido caracterizada por alguns sociólogos (Bobbio, 1995; Singer, 1998) como um fenômeno plural, com fronteiras muito difusas apresentou como ponto de amálgama, o discurso crítico ao modelo igualitário erigido no pós 2ª. Guerra-mundial pelas democracias liberais keynesianas.

“De uma forma geral, as correntes da nova direita querem repensar e propor novos parâmetros para as sociedades capitalistas avançadas frente à crise do Estado de Bem-Estar seja através da justificativa teórica do antiigualitarismo ou de propostas de cortes nas políticas de bem-estar social.” (Alves, 2000:03)

Esta “nova direita”, que como visto não é tão nova assim e também não é tão uniforme, constituiu segundo os estudos de Alves (2000) em torno do ideário neoliberal - hegemonia em favor da agenda de privatizações e das desregulamentações junto aos setores conservadores e opositores à esquerda, defensora do estatismo - um ponto de confluência, reforçando a tese de que nos anos 90 o neoliberalismo constitui-se como a principal corrente da nova direita, aglutinando todos os interesses "das direitas" no espaço público político.

Esta aglutinação, em âmbito internacional, originada em meados da década de 1970 com a crise de acumulação do capitalismo se desenvolveu na década seguinte, sendo uma resposta da grande burguesia a necessidade de uma reestruturação radical da economia e do Estado e

do seu modo de inserção no sistema mundial do capital para assegurar a reprodução do sistema o qual exige a busca permanente do lucro por meio da extração da mais-valia.

Esta reestruturação ocasionou a polissemia do trabalho e, por conseguinte do sindicalismo,

“O sindicalismo de base taylorista e fordista era de base vertical, as empresas eram verticais. A classe trabalhadora era predominantemente masculina, com contratos relativamente estáveis. Hoje, não. As empresas se horizontalizaram, há um enorme processo de feminização da classe trabalhadora. As dimensões de gênero e geracional (etária) são ainda mais acentuados do que no passado. Algumas empresas “modernas”, por exemplo, só contratam trabalhadores com 20, 22 anos. Por quê? Essas empresas dizem: eles não têm experiência sindical, não têm experiência fordista, não têm experiência taylorista. É o “proletário ideal” para ser intensamente explorado pelas fábricas nessa onda na qual os direitos estão sendo dilapidados. O desafio é pensar o sindicalismo horizontal, que contemple essa nova polissemia do trabalho.” (Antunes: 2004:78)

No caso brasileiro, esta aglutinação que possibilitou a vitória eleitoral das elites liberal-conservadoras, com Fernando Collor de Mello, do PRN (Partido da Reconstrução Nacional), em 1989, também propiciou a criação das condições políticas necessárias para a ascensão do “tucanato paulista” o qual empreenderá uma série de reformas voltadas, segundo Goldestein,

“principalmente, a facilitar o acesso do país à pletora de capitais financeiros internacionais, sedentos de valorização fictícia. O livre acesso à mundialização do capital, segundo os arautos neoliberais, poderia contribuir para a constituição de um novo padrão de financiamento e de investimento do capitalismo brasileiro, capaz de dar um novo impulso à acumulação de capital no Brasil (1994:99).”

Porém, a "década neoliberal" não concretizou as promessas alardeadas pela direita,

“Depois da "teoria do bolo" de Delfim Netto nos anos 70 e dos choques heterodoxos nos 80, encontramos a saída para "crescer, distribuir renda e manter a competitividade ao mesmo tempo". Essa fórmula "três em um" está baseada em aumento da produtividade e radicalização da abertura econômica - ela deve ser o dobro ou o triplo da existente hoje diz Franco” (Folha de São Paulo, Caderno Economia, 22/09/1996.)

Os dados dos estudos de Pochmann (2001) demonstram que se nos anos 80, considerados a "década perdida", a taxa média anual de crescimento do PIB brasileiro foi de 3%, nos anos 90 o crescimento anual médio do país atingiu apenas 1,7% (até 1999), o que faz com que Alves a caracterize como “uma década mais que perdida, marcada pela inserção subalterna do Brasil na mundialização do capital por meio de políticas neoliberais que acentuaram a lógica destrutiva do capital no país” (2002:02)

Esta lógica que por um lado não assegurou o crescimento e desenvolvimento prometido, possibilitou segundo Alves (2002) o Brasil ter conseguido ser um celeiro de bons negócios capitalistas no período de 1994-1997¹³. Porém à custa da degradação do mundo do trabalho no país, não apenas por demonstrar sua incapacidade de absorver contingentes maciços da força de trabalho, como também pela voracidade em degradar emprego, salário e condições de trabalho de contingentes importantes do mundo do trabalho organizado.

Outra marca significativa do período foi o apoio do empresariado brasileiro as fusões, as aquisições na indústria e no setor de serviços com a presença significativa do capital estrangeiro, a política de abertura comercial, gerando um aumento significativo da participação do capital estrangeiro, que saltou de 36% do faturamento dos 350 maiores grupos do país em 1991, para 53,5% no final de 1999, resultando num incremento de 146% no faturamento das maiores empresas internacionais atuante no período 1991 e 1999 (Alves, 2002).

Dentro da lógica pragmática e utilitária característica da forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, a qual limita, em certa medida, as concretizações de seus próprios interesses vêem as mesmas forças (empresariais) que defenderam e se beneficiaram de tais políticas criticar ferrenhamente seus opositores apontando descontentamentos na tentativa de conter o que estão chamando de “invasão dos

¹³ Para maior compreensão da conjuntura da década de 90 é de interesse consultar a periodização estabelecida por Alves (2002): 1990-1993, período do neoliberalismo selvagem; 1994-1997, período do neoliberalismo claudicante; 1998-2000, a crise da globalização.

grupos internacionais no Brasil”. Recentemente tem vindo à tona questionamentos à “invasão espanhola”

“a disposição do empresariado nacional é de denunciar a ação dos espanhóis ao governo, para que se discuta alguma iniciativa com o objetivo de neutralizar os benefícios da Espanha... O fato é que os empresários brasileiros estão preocupados com a concorrência... Segundo Camargo Corrêa os espanhóis vão arrebentar o Brasil” (Folha de São Paulo, Caderno Dinheiro, 29/10/2007)

Dentre as empresas espanholas atuantes no Brasil têm destaque aquelas que atuam em algumas áreas específicas, as quais já receberam o codinome de “áreas de sotaque espanhol”

Tabela I

Empresas de áreas de sotaque espanhol	
Área	Empresas
Rodovias	OHL, Acciona
Energia	Endesa, Iberdrola, Abengoa, Isolux, ACS
Bancos	Santander, ABN Real
Hotelaria	Iberostar, Meliá
Telefonia	Telefônica, Vivo
Internet	Terra
Telemarketing	Atento
Seguros	Mapfre
Petróleo/Alcool	Repsol; Abengoa Bioenergia
Editoras	Planeta, Santillana, Anaya

(*) Fonte: Folha de São Paulo, Caderno Dinheiro, 29/10/2007

Aqui cabe dialogarmos com a historicidade pragmática de nossa elite, a qual demonstrou, ao longo dos anos 90, forte apoio à abertura do mercado brasileiro ao capital

estrangeiro, a redução do Estado e a adoção das diretrizes da OCDE, FMI e BIRD para a Educação. Esses mesmos setores os quais defenderam serem estas medidas necessárias à qualificação do sistema educacional, possibilitando o país acompanhar as transformações no mundo do trabalho, frente ao fracasso das propostas neoliberais começam a tecer críticas a excessiva presença do capital internacional exigindo limites à expansão da presença estrangeira em determinados setores, os primeiros “gritos” acontecem nas “áreas de sotaque espanhol”.

Para nossa análise é de relevância estes dados, pois no momento em que, as reformas educativas em curso mundial aportaram no Brasil condicionadas pelos interesses e exigências internacionais, o fizeram com forte “sotaque espanhol” e receberam por parte desses setores franco apoio.

Marinho (2003), em sua análise sobre o neoliberalismo e a necessidade das reformas educacionais apontou a grande aproximação entre a reforma educacional espanhola e a brasileira, a portuguesa, a argentina, a sueca, a inglesa, entre outras, mostrando que apesar de diferentes discursos objetivaram igualmente padronizar na teoria e na prática o cotidiano escolar. Porém, no caso da proximidade entre a reforma espanhola e a brasileira este autor, com base em Duarte (2000), destaca que em alguns pontos a proximidade foi além do discurso, configurando-se em transposição de modelos.

“a grande aproximação entre o pensamento do pesquisador César Coll – coordenador da reforma curricular espanhola – e a proposta construtivista da reforma curricular brasileira, comentando que se este não tivesse assessorado a elaboração dos PCN, poderíamos condenar o documento de plágio (Marinho, 2003:31-32)

Esta proximidade, obviamente, não se deu por falta de propostas, volume e qualidade de pesquisas e experiências na área educacional brasileira, por mais que as vozes contrárias a este projeto tenham alardeado as mazelas que adviriam da importação de modelos ou da adoção da lógica neoliberal na Educação, suas contribuições foram desconsideradas e desqualificadas, priorizando-se a importação dos referenciais da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional (Logse), aprovado na Espanha em 1990, a qual reificou professores e

professoras através do fetiche da eficiência, de qualidade e de equidade possíveis de serem promovidas. Segundo Freitas,

“o pensamento progressista que havia se estruturado com força no cenário das teorias pedagógicas brasileiras advindo da trilha aberta de forma mais definida nos anos de 1980, após o arrefecimento da ditadura e que apesar do profícuo debate ancorado em projetos históricos diversos tinham em comum algum horizonte de luta pela transformação da sociedade e da escola e foram substituídos pela mera otimização do status quo sob o argumento conformista de se fazer o possível” (2004:08)

1.3 Amurado a bombordo: reformas educativas em tempos neoliberais

“A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o Homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas”

Karl Marx

Diz-se amurado a bombordo um navio orientado de modo a receber o vento da direita¹⁴. O fato da “direita” em nosso país constituir corpo social formado por representantes dos interesses da classe detentora dos meios de produção articulada às elites internacionais permite a compressão de que a reforma proposta pelo projeto eleito nos anos 90, tendo no mercado sua fé e no receituário do FMI, do Banco Mundial, e de outros organismos internacionais sua doutrina, não significou ruptura com uma tradição histórica de manutenção do poder político-econômico nas mãos de um mesmo setor social.

Em nome da promessa de equidade, cidadania e modernização os “ventos conservadores” tornaram subservientes às suas necessidades as instâncias sociais, produtivas e culturais. Neste contexto o termo reforma foi muito utilizado pelos defensores do “projeto

¹⁴ Dicionário Náutico, www.portogente.com.br

modernizante” proposto para o Estado Brasileiro, dando muitas vezes a noção de que algo se encontrava em mudança. Porém, como Santos (2001) nos aponta, cabe ressaltar que uma mudança não significa necessariamente algo melhor, ou ainda, pode ser melhor apenas para alguns. Nesta direção, este autor procura deixar claro que a conexão entre a política liberal de "reforma econômica" e o processo concentrador de riqueza e poder é distinto do entendimento do conceito de reforma historicamente erigido pelas forças sociais mais progressistas.

As reformas tocadas pelos ventos neoliberais, enquanto manifestações das relações sociais e produtivas mais amplas caracterizaram-se enquanto demandas oriundas dos setores detentores dos meios de produção colocando a educação formal, a reboque dos interesses do mercado, e, por conseguinte a reforma educativa assumiu um forte caráter instrumental, desmobilizador e desqualificador da ação política.

“Nas proposições da reforma educacional brasileira o que se privilegia é o estabelecimento de uma relação adaptativa às mudanças que estão se operando no campo do trabalho de modo que, com o desenvolvimento de competências superiores, os alunos se tornem, futuramente, trabalhadores mais produtivos” (Ferretti, 2006:255)

Para melhor compreender este processo tomamos a realidade, e, especificamente, o que acontece nas relações sociais e produtivas concretas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, como ponto de partida fazendo uso de produções que colaboram para a análise do desenvolvimento capitalista para a educação dentro do contexto histórico de sua formulação, o qual segundo Ferretti (2006) se deu desde a primeira gestão do Governo FHC, inspirado, nos preceitos da mundialização do capital e da reestruturação produtiva proposta pelos organismos internacionais, tendendo a privilegiar os interesses de um setor social e não a sociedade como um todo.

Machado (2002) evidencia que a reforma deslocou a ênfase dos processos de ensino para os processos de aprendizagem, ampliando a importância dos processos de avaliação como mecanismo de controle da qualidade do sistema educacional e do trabalho do professor redefinindo critérios de seleção e organização do que seja significativo aprender, além de

favorecer a penetração dos ideais do mercado por meio da utilização da linguagem empresarial no campo educacional, o diretor atualmente é gestor. “A escola de qualidade tem uma missão que é publicitada. A gestão, agora com a denominação de democrática, se incube de lançar no mercado os produtos de qualidade” (Machado, 2002:267).

Pelo exposto identificamos ser possível afirmar que a reforma dialoga com epistemologias centradas na relativização do valor do conhecimento científico socialmente acumulado apresentando como fonte de conhecimento socialmente válido o senso comum e a prática. Esta postura, segundo Mourão (2006), caracteriza os mecanismos utilizados para contornar a própria contradição engendrada pela lógica do capital, pois se neste momento histórico o sistema precisa elevar a produtividade demandando um trabalhador com maior nível intelectual para assegurar o processo produtivo e, portanto, sua produção e reprodução, o faz no limite do capital, pois extrapolar estes limites pode colocar em risco o próprio sistema.

Colaborando com este fato, no bojo da reforma ganharam força epistemologias que na aparência declaram colaborar para a democratização da educação, porém na concretude favoreceram a manutenção de uma sociedade dividida em classes e controlada pela classe detentora dos meios de produção, colaborando para o sofrimento da Educação.

“A hegemonização do neoliberalismo aprofundou o sofrimento da educação, que passou a se caracterizar por uma política educativa aparentemente incoerente, combinando um “discurso sobre a importância da educação” e um “descompromisso do Estado” no setor, com um papel crescente da iniciativa privada e das organizações não-governamentais gestadas por grandes empresas.” (Saviani, 1996)

Esta aparente incoerência revela no seu âmago a coerência das reformas educativas com a política-econômica implementada pelo Estado brasileiro ao longo dos anos 90, a qual, segundo Ferretti¹⁵ (1998) caracteriza-se pela (o):

¹⁵ Os quatro pontos elencados são segundo Ferretti (1998) os grandes objetivos da reforma conforme divulgação dos organismos internacionais (Banco Mundial e o FMI).

- a) Melhoria da eficiência da atividade administrativa
- b) Melhoria da qualidade na prestação de serviços públicos
- c) Diminuição das despesas públicas
- d) Aumento da produtividade da administração do Estado

Para Parentela e Malayovich (2000), as bases deste novo estilo de desenvolvimento educacional derivam do conceito de satisfação de necessidades básicas, compreendendo estas enquanto demandas diferenciais, oriundas dos diversos contextos socioeconômicos, políticos e culturais. Nesta direção, as autoras revelam a clara relação entre educação e desenvolvimento econômico proposta pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, neste encontro a “Educação para todos” se definirá em termos de educação estratificada às demandas qualificadas de cada grupo social.

Power e Whitty (2003), por sua vez apontam que estas novas bases transformaram a educação em uma “quase mercadoria”, sujeitando-a as forças do mercado e tomadas de decisão privadas. Porém, para Paretella e Malayovich (2000), ao falar de educação nos termos propostos pela Conferência de Jomtien, não podemos deixar-nos enganar por discursos que tentam confundir-nos, ocultando suas intenções, pois a lógica neoliberal converteu a educação em mercadoria, uma vez que, a lógica sistêmica do capitalismo passou a valorá-la pelo prisma do custo-benefício.

Neste momento poderíamos questionar: quais as variantes que definem a equação custo-benefício para se definir uma educação de qualidade? Ou ainda o que vem a ser uma educação de qualidade?

Ainda tomando a análise de Paretella e Malayovich (2000) como referência, a almejada qualidade advirá da estruturação de propostas educacionais que

“garantam a paz, a coesão social, a aceitação das diferenças, fomentem o diálogo, a cooperação e a compreensão entre os seres humanos. Num mundo cada vez mais violento, com sua incitação furiosa ao consumo e suas restrições para amplos setores sociais que vêm se marginalizando deste mundo feliz, é necessário buscar novas garantias para os negócios que não se podem realizar em zonas ameaçadas pelo estampido social.” (2000:185)

Assim, a qualidade em educação nesta perspectiva é vista como uma resposta estratégica, mas polêmica ao mostrar-se comprometida com necessidade do capital em assegurar mão de obra qualificada e fazê-lo por meio de uma educação que concomitantemente assegure o conformismo e afaste o perigo de delitos contra a propriedade privada.

Com esta argumentação será muito comum encontrarmos na mídia de consumo forte apoio às reformas, com refinado cuidado em não vincular qualquer matéria/reportagem contrária ao que vinha sendo proposto para os diferentes níveis de ensino, favorecendo um discurso unívoco em torno dos benefícios que adviriam das reformas, negando que uma determinada realidade é sempre intrincada, aberta à transformação pela ação dos sujeitos sociais envolvidos. Ao analisar as reportagens sobre educação vinculadas na Revista Veja no ano de 1998, nos deparamos com uma seqüência de reportagens na qual fica explícita a defesa das reformas em curso, bem como a construção de argumentos desqualificadores de qualquer proposta historicamente construída pelos setores públicos organizados que se diferencie do propagado.

Objetivando dar visibilidade a maneira pela qual a reforma foi levada a boa parte da população brasileira citamos alguns trechos das reportagens/matérias vinculadas ao longo de 1998 que, como poderemos ver, destinou-se a formar opinião sobre diferentes níveis de ensino, dando uma visão de necessidade de reformas amplas para o sistema educacional como um todo.

Ensino Fundamental

“Da educação brasileira já se disse quase tudo — ela é uma chaga nacional, a vergonha do país, o fator que condena os brasileiros à miséria. E isso tudo, infelizmente, ainda é verdade, segundo dez entre dez especialistas no assunto. A boa notícia é que não ficará assim por muito tempo. Dentro de quatro a cinco anos, o Brasil estará colhendo os bons resultados de uma verdadeira revolução silenciosa que está mudando a cara do ensino fundamental, que vai da 1ª à 8ª série.” (Revista Veja ed.1544, 29/04/1998)

Ensino Médio

“Após criar várias novidades para melhorar o ensino fundamental, o governo está preparando uma grande reforma para o 2º grau... Criado na década de 60, o 2º grau brasileiro é um modelo de ensino ultrapassado, que já não cumpre

suas funções. Ele não fornece conhecimento técnico necessário para quem pretende ingressar imediatamente no mercado de trabalho nem prepara de forma adequada os alunos que desejam seguir adiante e fazer um curso superior” (Revista Veja ed.1545, 06/05/1998)

Ensino Superior

“A universidade brasileira tem professores demais em relação ao número de estudantes, e o gasto com os alunos é dos mais altos do mundo. Há no país um professor para cada nove alunos, quase o dobro do índice do Canadá. Nos Estados Unidos há catorze alunos por professor e na Itália, 29. Cada aluno matriculado numa universidade brasileira custa 11.300 dólares por ano, contra 8.300 na Alemanha. Como se vê, o Brasil não aplica pouco dinheiro nas universidades. O drama é que o dinheiro é mal gasto” (Revista Veja ed. 1552, 24/06/1998)

Formação de professores

“Os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades não são eficientes para a formação de professores do ensino básico”, diz Guiomar Namó de Mello, presidente da Fundação Victor Civita, a formação dos professores tem papel-chave na melhoria da qualidade da educação, afirma Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do INEP, órgão do MEC que produziu o Censo do Professor.” (Revista Veja, no. 1559 12/08/1998)

A defesa da reforma em curso, assim como muitos dos argumentos utilizados para validá-la podem ser facilmente identificados nas matérias/reportagens vinculadas. Não bastando o claro posicionamento em prol à reforma, também serão constantes posicionamentos contrários à luta dos profissionais da educação opositores a esta, principalmente por meio de críticas ao movimento de greve dos professores das universidades públicas, como podemos exemplificar com o trecho da reportagem citada a seguir:

“Ao contrário do que se imagina o Brasil não aplica pouco dinheiro nas universidades, não falta professor e o investimento por aluno é até mais alto que em países ricos. O drama é que o dinheiro que vai para o caixa das universidades é mal gasto... Isso enquanto o que se vê nas universidades é um conjunto de instituições de ensino que se transformaram numa repartição pública como outra qualquer. Não há diferenças salariais por mérito, não há cobrança de desempenho como nas boas instituições de ensino superior

americanas, não há desligamento dos professores improdutivos, nem há, sequer, a preocupação de descobrir fontes de renda alternativas... governo pode até aumentar o salário dos professores, que há seis semanas não comparecem ao local de trabalho. Mas, como em outros setores, a universidade está precisando de uma boa reforma geral. “(Revista Veja ed. 1547, 20/05/1998)

Apesar das críticas sagazes à educação pública perpassarem o discurso oficial e seus meios de divulgação, professores, intelectuais e o movimento civil organizado em defesa da educação pública por meio de seus representantes (Partidos, Sindicatos, Associações e Confederações dos Trabalhadores) firmaram lutas contrárias as reformas neoliberais na educação, avaliando o impacto e a força negativa das ações efetivadas no Governo FHC no que tange às lutas e avanços conquistados no período de redemocratização, ficando a educação a mercê dos interesses e acordos do setor privado e das agências de financiamento internacionais.

“Em 1992, a CNTE concluiu com o processo de debate com a base, que originou uma proposta de carreira para os educadores brasileiros. Em 1994, conseguiu provar ao executivo a viabilidade de um Piso Salarial que, junto com a carreira e uma jornada compatível pudessem inaugurar uma nova fase para a educação brasileira... A orientação neoliberal que o governo Fernando Henrique Cardoso imprimiu à educação anulou todos os avanços alcançados até então... O governo FHC regulamentou grande parte da LDB no tocante à formação dos professores, através de medidas provisórias de decretos, de resoluções do Conselho Nacional de Educação... A crítica a tais instrumentos se baseia na fragmentação, no aligeiramento e no excesso de pragmatismo que imprimem à formação dos profissionais de educação.” (Jornal da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Edição Especial – Março/2003)

“A UNDIME não aceita, também, que a educação brasileira e o futuro de nosso país fiquem eternamente condicionados a acordos com as agências de financiamento internacionais. Não é possível continuar utilizando recursos que deveriam ser destinados à educação, para pagar a dívida externa e seus serviços. O 8º Fórum repudia os vetos opostos ao Plano Nacional de Educação, pois, a exemplo do que aconteceu em 1996, com a lei do FUNDEF, novamente foram vetados os artigos que estabeleciam metas visando superar a falta de recursos destinados à área educacional. (Anais 8º Fórum Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, Brasília, 20/04/2001)

O caráter liberal da proposta do governo se expressou não só na formulação das políticas de educação pública, mas também na “liberdade” dada aos setores privados para elaborarem propostas próprias, as quais serão reveladoras da contradição de interesses entre as classes antagônicas existentes no sistema. Enquanto ao setor público foi destinada uma ampla reforma incluindo novas formas de seleção e organização dos conteúdos, gestão e avaliação ao setor privado foram possibilitadas manutenção de propostas que melhor se adequassem ao público consumidor, “adequadas ao perfil da família”. Ao tratar do Ensino destinado aos grupos sociais pertencentes à elite é assegurado o direito de escolha, sendo indicado pelos veículos de comunicação (jornais, revistas e programas televisivos) como primeiro passo “tentar identificar entre as boas escolas aquela que oferece o modelo de educação mais próximo do que os pais esperam para o filho.”

Contrários a uma educação de qualidade social para todos, promulgam a Educação para todos, ficando às classes menos favorecidas a escola pública possível e aos que podem pagar o cardápio de consumo no qual são oferecidas “as melhores escolas”.

“As melhores escolas são, invariavelmente, as mais caras. Os preços mudam de cidade para cidade, mas essa é uma realidade inescapável. Para os pais da cidade de São Paulo que possuem recursos para pagar de 500 a 600 reais por mês pela educação regular dos filhos e ainda têm dinheiro para investir em cursos extras, sai mais em conta concentrar todas as atividades num mesmo endereço. Há três anos, Andréa Breves Costa, gerente de uma joalheria em São Paulo, optou por matricular as filhas Marina, de 10 anos, e Joana, de sete, em período integral no Colégio Magno, um dos mais caros da cidade. Além de acompanhar o desempenho das crianças, Andréa e o marido, o executivo José Carlos Souza Costa, dividem apenas a tarefa de levar e buscar as filhas. Inglês, informática, ginástica olímpica, natação, jazz, oficina de artes, vôlei e até culinária fazem parte do currículo das meninas. O casal gasta 2.200 reais por mês com a educação das crianças. “O valor é alto”, declara Andréa. “Mas a proposta é oferecer às nossas filhas o que há de melhor.” (Revista Veja, no. 1549 03/06/1998)

Muito diferente é o conceito de boa educação oferecido às camadas populares, para esta o acesso a educação foi reduzido ao direito de ter acesso à escola - independente de como esta seja -, reduzindo o direito à educação à disponibilidade de vagas suficientes para garantir

que todos os pais possam matricular seus filhos de 7 a 14 anos em escolas públicas, inclusive assegurando que os mesmos possam acionar o Estado, civil e criminalmente caso não haja vagas suficientes.

Deste modo, o que pode parecer na superfície uma grande conquista, é deveras a redução da bandeira da “educação pública de qualidade para todos” à garantia do acesso à escola para muitos.

Esta visão restrita da educação deixa de lado o seu caráter progressista, aqui emprestado de Snyders (in.: Garcia,1995), e usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação, fazendo-a perder o seu maior significado: educação para a cidadania popular, para a participação política, enfim para a hominização.

A discussão sobre o papel social da escola (liberal/progressista) é um campo fecundo, pois como nos aponta Frigotto (1999) precisamos considerar que,

“o campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas decorrem de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica” (Frigotto,1999:42).

Na medida em que a prática mostra a veracidade de nosso pensamento, nós, educadores, devemos nos comprometer e atuar em prol a uma educação transformadora, instituinte de uma sociedade mais justa, pois se a escola configurar-se apenas como espaço preso a cotidianidade alienada, desperdiça a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade.

Apesar de cientes da dimensão reprodutivista da educação como estrutura socialmente determinada e sabermos que isoladamente esta não “transformará a sociedade”, acreditamos como aponta Bertoldo (2007) a exemplo do que Marx demonstrou que a realidade pode ser

conhecida, como também transformada ou como aponta Heller, “as alternativas históricas são sempre reais: sempre é possível decidir, em face delas, de um modo diverso daquele em que realmente se decide” (2004:15)

Deste modo, a ampliação do número de alunos atendidos pela escola pública, mudanças superficiais na prática pedagógica e alguns investimentos materiais longe de contribuir para a transformação social vem fazendo recair sobre os professores a responsabilidade sobre o fracasso ou sucesso da educação, sendo os mesmos convocados a dar conta da massa de alunos agregada ao sistema por meio da adesão às propostas trazidas pela reforma.

Frente ao exposto compreendemos que a adesão de muitos professores ao pragmatismo e utilitarismo propagando nos discursos baseados na afirmativa governamental da urgência de inovações em educação não se dá por conformismo espontâneo, mas, pela impotência do indivíduo com relação ao futuro e, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade, aqui entendida, por Freitas (2003) como possibilidade de realização do valor. Para aqueles, os quais a cotidianidade retira-os do envolvimento e das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo afastando-os do humano-genérico, da teoria e da práxis (Heller,2004), a sua atuação se dá na direção do enfraquecimento dos movimentos sociais, das instâncias coletivas de luta, associações de interesses, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo.

Neste cenário e dentro da tradição histórica da escola brasileira, a reforma, as alterações e a reorganização pedagógica das escolas derivadas desta, foram implantadas de cima para baixo, introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas e a falta de materialidade e valorização dos trabalhadores da educação.

Para Ramos (2005), este ideário predominou em nossa sociedade nos anos 90, e ainda está muito presente, reduzindo a função da escola à formação de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais acesso aos conhecimentos sistematizados. Deste modo, a reforma educacional se deu em consonância com as necessidades do processo produtivo, chamando os profissionais da educação a formarem para

as chamadas competências. O que no olhar de Bertoldo (2007), é uma das expressões da contradição da sociedade atual.

“se de um lado a qualificação é requisito de seleção e ocupação nos postos de trabalho, de outro, isso não significa necessariamente um canal de acesso direto e se impedimentos ao emprego porque, na verdade, não existem empregos para o grande contingente de pessoas constituídas por jovens, adultos, idosos, portadores de deficiências físicas, negros, índios, mulheres e, inclusive crianças”. (Bertoldo,2007:235)

Assim, dentro da lógica das reformas a Educação foi reduzida à formação do e para o trabalho, o que para Silva (2007a), significou transformá-la num objeto meramente instrumental, caracterizada apenas pela dimensão técnica e facilmente apropriada, como treino e adestramento, a serviço de objetivos que lhe deviam ser exteriores, alimentando expectativas de que a intervenção nas políticas educacionais dos países pobres pudesse garantir condições para a reprodução do capital; tal sentido pode ser compreendido como tentativa do sistema articular algumas novidades a um conjunto de elementos já presentes, há muito tempo, no capitalismo com o objetivo de superar a crise em curso, o que por sua vez, confirma ser este sistema gerador de seus próprios problemas. Se o mercado é a causa da crise e se boa parte das soluções apresentadas para enfrentar esta crise prevê a ampliação do espaço do mercado na sociedade, a tendência é que os problemas sejam agravados.

O impacto deste processo na prática pedagógica de professores e professoras tem sido amplo e profundo. Nesta conjuntura, tornar-se-á comum a adesão às concepções educacionais que pareçam inovadoras, mesmo sem ter a real compreensão de sua fundamentação teórica.

Freitas (2005) demonstra ter tornado-se crescente entre os educadores a adoção de concepções pedagógicas que se autodenominam inovadoras, mas que muitas vezes têm raízes históricas e fundamentos nem sempre comprometidos com o interesse das classes populares, o que favorece e revela a alienação cotidiana em que a prática pedagógica é efetivada por significativa parte dos trabalhadores da educação.

Dentro dos referenciais expostos, ao longo deste trabalho foi analisada se a concepção globalizadora em educação promove uma educação transformadora ou favorece a adaptação às novas demandas do capital.

CAPÍTULO • DOIS



Documentos de Bordo: a educação para a cidadania



Antonio Miranda

2.1. Educação para a cidadania: o ser genérico em realização

“O homem enquanto membro da sociedade burguesa é considerado como o verdadeiro homem, como homem, distinto do cidadão por se tratar do homem em sua existência sensível e individual imediata, ao passo que o homem político é apenas o homem abstrato, artificial, alegórico, moral. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta, e o homem verdadeiro, somente sob a forma do cidadão abstrato.”

Karl Marx

O direito à educação é consolidação histórica, constituindo condição básica para o exercício da cidadania, uma vez que esta foi tomada como condição necessária para laicizar o saber, a moral e a política, separando nitidamente fé e razão, natureza e religião, política e igreja. No Brasil, pós-ditadura, este direito alçou legalidade com a Constituição de 1988¹⁶ e, contraditoriamente o que vem se consolidando é a oferta à maioria da população de uma rede de ensino precária em todos os sentidos (Buffa, 2007).

Embora no Brasil, os direitos sociais mínimos, como a educação, saúde e moradia estejam longe de serem alcançados pela maioria da população, resultando em tragédias cotidianas: “a fome, a violência, a infância abandonada, a exploração do trabalho infantil, as precárias condições de vida na periferia das grandes metrópoles, etc.” (Bosco, 2003:29), à Educação, dentro do marco liberal, é relegado o papel de formação para a cidadania.

Nesta proposta, o ser cidadão, diferentemente do que aponta Monteiro Silva (2000) se define dependente da formação para a cidadania e não por seu exercício, constituindo-se deste modo em apanágio para o controle e a dosagem dos graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportada pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Apesar de nascer de ideais universais a concepção de formação para a cidadania esteve nos últimos duzentos anos ligada à tese liberal da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a cidadania (Buffa, 2007), segundo

¹⁶ Enquanto proposta a educação pública, gratuita e universal, obrigatória, leiga e assegurada como direito a todos os cidadãos já eram reivindicações presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, 1932.

a qual se faz necessária a preparação prévia para seu exercício, da onde se apreende a cidadania como um saber fazer, passível e necessário de ser ensinado e, portanto, aprendido.

“No projeto da classe burguesa ascendente, a cidadania é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito de propriedade privada e à liberdade. Aos não-proprietários cabia uma cidadania restrita: como cidadão passivo teria direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado” (Ramos, 2002:30)

Nesta perspectiva, o direito de todo o ser humano, ao exercício da cidadania, está atrelado à aprendizagem da cidadania, com implicação direta em sua não efetivação por parte de segmentos majoritários da sociedade, uma vez que a estes é negado o acesso a este aprendizado e em segundo, que aqueles os quais venham a exercê-la devam fazer de modo a assegurar o direito de continuar a tê-la, ou seja, devam exercer uma cidadania asseguradora da ordem que lhes assegurou este direito.

Arroyo (2007), refletindo sobre o movimento global em que é pensada a relação entre educação, cidadania, participação e liberdade, salienta “a ênfase na educação dos súditos como condição para o bom funcionamento do convívio social não é nova nem é peculiaridade de nossos educadores e governantes” (p.33), estando presente desde o século XVI e sustentada na idéia de que “hábito e educação seriam, em última análise, responsáveis pela obediência política da maioria à minoria” (p.33), constituindo-se num modo de formar e conformar.

Dentro da história recente a luta pela conquista da cidadania ganhou força na pauta da democratização do Estado brasileiro, constituindo-se em bandeira utilizada tanto pelas forças conservadoras quanto pelas forças progressistas. Segundo Monteiro Silva,

“a motivação por essas questões eclodiu, principalmente, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, após longo período de mutilação da cidadania, no qual os direitos civis e políticos foram cerceados, e devido ao distanciamento que separa o direito proclamado e a sua concretização” (2000:72)

Porém, isso não significa falarmos de um projeto comum de cidadania, o fato de a sociedade brasileira ser organizada e estruturada por um modelo econômico capitalista, extremamente excludente e segregador implica em perceber a necessidade de historicização do conceito para poder ser averiguado suas filiações, pois o direito a cidadania configura-se enquanto bandeira de luta de classes sociais com interesses e projetos antagônicos. De acordo com Ribeiro (2002), a possibilidade de forças sociais antagônicas objetivarem a cidadania confirma ser este um conceito contraditório, dinâmico, cujo conteúdo restringe-se ou amplia-se conforme a força dos movimentos sociais que a reivindicam.

No cenário das contraditórias relações sociais estruturadas pelas condições materiais engendradas pelo capitalismo é possível verificar que as forças conservadoras dão destaque à importância da cidadania na busca de fazer crer que esta é conquista derivada da democracia representativa, ou seja, reduzem-na aos direitos políticos, cabendo, portanto ao Estado Democrático Representativo o aperfeiçoamento do já instituído.

Para estes, a cidadania é sinônimo de autonomia individual, considerando o indivíduo “sujeito autônomo”, ou seja, cidadão cada vez menos dependente do Estado (Bosco, 2003) e se efetiva no regime democrático liberal, caracterizado por Chauí (1989) enquanto regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais: sendo cidadania compreendida enquanto,

“direitos civis e a democracia se reduz a um regime político eficaz, baseado na idéia da cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Essa concepção da democracia enfatiza a idéia de representação, ora entendida como delegação de poderes, ora como "governo de poucos sobre muitos", no dizer de Stuart Mill.” (Chauí, 1989:12)

Por outro lado, para forças compromissadas com a emancipação popular a cidadania está fundada na compreensão da divisão do trabalho a partir da exploração econômica e, portanto, na consciência da luta de classes e conseqüente refutamento da cidadania liberal por considerá-la mecanismo mantenedor da divisão de classe e da dominação dos grupos minoritários sobre a maioria da população, na medida em que a manutenção de seus princípios - igualdade e liberdade – se dá sob os efeitos da desigualdade real. Esta posição,

advinda da radicalização da questão da igualdade, foi aprofundada por Marx ao analisar o processo de trabalho (Buffa, 2007). Em outras palavras,

“as lutas dos trabalhadores no correr dos séculos XIX e XX, ampliou a concepção dos direitos que o liberalismo definia como civis ou políticos, introduzindo a idéia de direitos econômicos e sociais. Na concepção de esquerda, a ênfase recai sobre a idéia e a prática da participação, ora entendida como intervenção direta nas ações políticas, ora como interlocução social que determina, orienta e controla a ação dos representantes.” (Chauí, 1989:14)

Como aponta Chauí (1989), numa perspectiva transformadora a cidadania popular, compreendida enquanto ação política capaz de conscientizar, politizar e favorecer a inserção das massas excluídas, não se restringe a conquistas de direitos civis, políticos e sociais¹⁷, sendo, portanto concreto a ser erigido historicamente por meio de lutas presentes nos movimentos sociais tradicionais (sindicato e partidos) e também nos novos (mulheres, negros, homossexuais, ecologistas, grupos oriundos da periferia, etc.), tanto quanto em reflexões propostas por intelectuais comprometidos com a construção de uma sociedade socialmente justa e igualitária.

Apesar da explícita contradição entre o projeto de homem/sociedade implícito no bojo do projeto de cidadania liberal e do projeto de cidadania popular, é verificável no presente momento histórico tentativas de cristalizar a ultrageneralização do conceito cidadania e de educação para esta, por parte daqueles interessados em camuflar as contradições - solucionáveis apenas com a mudança estrutural da sociedade- transvestindo-as em mera oposição de idéias -solucionáveis sem modificação estrutural da sociedade-, tornado-as, portadoras passíveis de pontos convergentes e assim, potenciais estruturadoras de consensos, portanto mecanismos de alienação mantenedores da ordem vigente.

Heller (2004), ao tratar das formas da estrutura e do pensamento da vida cotidiana aponta a ultrageneralização ou juízo provisório, como uma forma potencializadora de consensos, pois por meio desta torna-se possível a cristalização em absolutos acarretando na

¹⁷ Segundo Bosco (2003), a conquista destes direitos circunscreve-se a concepção liberal de T. A. Marshall, segundo a qual o conjunto desses direitos são essenciais para a garantia da liberdade individual, da sobrevivência material e da participação de todos os indivíduos nas instâncias políticas de uma sociedade.

alienação, e como nos explicita “a alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento do genérico da humanidade” (2004:37) .

As tendências conservadoras buscam ultrageneralizar consensos em torno da concepção de cidadania reduzindo-a a ações individuais presas a cotidianidade: caridade, voluntarismo, voto, consumo, direitos de participação no mundo produtivo, nos bens de produção, lutas fragmentárias são exemplos de ações as quais segundo Hobsbawn (2007) dão às pessoas que vivem nas democracias a ilusão de que realmente são cidadãos e governam os que vivem sob sua vigência. Porém, estas ações, quando muito, potencializam o “efeito CNN”¹⁸, fragilizando a participação cidadã por meio da participação política, afastando, projetos coletivos favorecedores de atividades humano-genérica consciente pautados na ruptura com a ordem polarizante de nossa sociedade, reduzindo a cidadania à peça de marketing institucional¹⁹, que circulam no meio midiático.

Esta intenção de produzir consensos por meio da construção de sentidos, apontada por alguns autores como manipulação de ‘bandeiras populares’, foi caracterizada por Marinho (2003) como mecanismo reordenador da consciência dos sujeitos, à percepção de si mesmo, dos outros e do mundo. Para este autor a apropriação de conceitos de realidades distintas pelas necessidades do capital e seus agentes, é geradora de incorreções conceituais as quais

“não buscam apenas o controle das condições materiais de produção sob novas formas de organização do capital, mas também tentam configurar o estabelecimento de limites para o âmbito do ‘pensável’ e, por conseguinte, buscam circunscrever o ‘contestável’.” (p.131)

Assim, tendo a clareza de que a educação para a cidadania difere-se de uma educação que procura preparar o educando para o mundo do trabalho, numa alusão direta à necessidade

¹⁸ Hobsbawn, denomina de “efeito CNN” o sentimento politicamente poderoso, mas totalmente desestruturado, de que ‘algo precisa ser feito’ em função das imagens televisivas de terríveis atrocidades cometidas, cuja força é tão grande que gera em resposta ações governamentais mais ou menos improvisadas.

¹⁹ Cidadania. A gente vê por aqui”, chamada institucional da Rede Globo de Televisão, instituição contra a qual são históricas as denúncias e processos por vinculação de programas e apoio a causas anti-democráticas, tendenciar resultados eleitorais, preconceito e desrepeito aos Direitos Humanos e seus defensores

de adequação da escola às exigências do mercado, no que se refere aos saberes, habilidades e competências nelas desenvolvidas (Bosco, 2003) acreditamos que a grande visibilidade alçada no atual momento histórico dá-se por esta servir a apropriação de reivindicações históricas dos grupos populares, atuando como elemento de amalgama social, gerador de falsos consensos.

Porém, como apontamos, a educação para a cidadania não é una, e um olhar mais atento põe em relevo a diversidade de concepções existentes sobre o que venha a ser este conceito. Como nos esclarece Ferreira,

“Vista por alguns como uma ‘educação cívica’, por outros como ‘educação pessoal e social’, pensada como parte integrante da Área-Escola, como disciplina ou como área curricular não disciplinar, a concretização da educação para a cidadania nas escolas tem dado azo a práticas muito diversificadas, as quais têm tido, na maior parte dos casos, um impacto espacial e temporal restrito.” (Ferreira, 2002, et. al.:01)

Gentili (1996), aponta a existência de duas linhas de abordagem sobre o que venha a ser educação para a cidadania.:

“em uma das versões o cidadão encontra-se condenado à esfera da lei e ao compromisso de respeitá-la. Nesse sentido, educar para a cidadania significa transmitir formalmente a todos os educandos os direitos e deveres formalizados, sendo a educação um mecanismo de fusão, socialização e conhecimento dos direitos existentes. Na outra versão, a cidadania é defendida como atividade desejável que exige uma dimensão mais substantiva e radical. Neste sentido conquistar cidadania é um exercício de uma prática indefectivamente política...” (1996:03)

Desta forma, o estudo sobre a educação para a cidadania implica primeiramente em diferenciá-la de formação para a cidadania, pois exige a compreensão do campo da produção das condições materiais de existência e, portanto, de luta social e, política, na qual, segundo Monteiro Silva (2000) o exercício da cidadania se relaciona à conscientização do indivíduo, no que tange o conhecimento e luta pelo efetivo respeito e indissociabilidade dos direitos

humanos e a organização social fazendo valer os direitos positivos e avançando nos direitos almejados.

Essa é uma ação que tem início no plano individual, mas exige uma articulação política coletiva, ou seja, articulação que permita uma ação individual em si constituir-se em atividade humano-genérica consciente, portanto para si, pois assim propicia-se a elevação ao nível da práxis à prática do indivíduo. Desta forma, o aprisionamento da formação para cidadania à cotidianidade alienada constitui-se enquanto negação de qualquer possibilidade da cidadania ser elevada ao nível da práxis, uma vez que a realização de atividades cotidianas orientadas pelo pensamento cotidiano, para as idéias necessárias à cotidianidade, mera reprodução do indivíduo, jamais se elevam ao plano da teoria, portanto, não se constituem em práxis (Heller, 2004; Duarte, 2001).

Para Heller,

“A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível de práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado.” (Heller, 2004:32)

A educação para a cidadania enquanto atividade humano-genérica consciente exige a centralidade do estudo da dialética histórica entre o Homem e o processo de hominização/trabalho, pois sendo esta forjada na escola enquanto prática pedagógica e, portanto, atividade produtiva/trabalho, não inato e pronto para ser manifestada, mas sim enquanto atividade produtiva e criadora do homem, enquanto se integral/total, ou omnilateral, torna-se coerente com o referencial marxista, adotado nesta pesquisa buscar a sua compreensão com apoio em algumas das proposições enunciada por Escobar:

“a compreensão de que o enfoque materialista histórico-dialético só pode vincular-se a uma pedagogia claramente socialista; a abordagem da educação no movimento histórico da luta de classes; a abordagem do trabalho enquanto princípio educativo, destacando-se o papel de controle do capital através da organização do trabalho e dos mecanismos de apropriação do conhecimento, ambos aqui considerados como expressões político-pedagógicas dos conflitos de classe que se materializam no complexo espiralado da unidade de ensino, na unidade de ação e no trabalho coletivo” (1997:37)

Sendo fator hominizador, portanto atividade produtiva e criadora e produto social constituído e constituinte da sociedade, a educação para a cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de lutas (os movimento sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais) e pela instituição de formas políticas de expressão permanente (partidos políticos, políticas econômicas e sociais) que criem, reconheçam e garantam direitos humanos que asseverem a omnilateralidade humana.

Apesar e devido às apropriações e perdas causadas por uma formação para a cidadania burguesa, compreendemos a discussão sobre a educação para a cidadania crucial, pois esta diz respeito diretamente à educação humana e à existência ou não de uma sociedade humana transformadora da sociedade capitalista. Como aponta Bava (2000)

“A formação para a cidadania, portanto, é um tema crucial. O sentido que se dê a ela desenhará um determinado projeto de sociedade. Não é por outra razão que é um conceito em disputa apropriado por todo o espectro das forças políticas, muitas vezes servindo para processos de cooptação e manipulação. A formação para a cidadania é determinada historicamente, parte do reconhecimento da realidade que vivemos. Ela é a força e a fraqueza desta conjuntura. É a força porque poder aglutinador. É a fraqueza porque ainda não prefigura novas formas de organização social.” (Bava, 2000:08)

Nesta perspectiva, pensar a educação para a cidadania deve se efetivar de modo associado a uma formação humana que permita ao homem reconhecer-se como sujeito de sua atividade, pois caso contrário corre-se o risco de fragmentar a constituição humana, subjugando esta educação à lógica da produção de capital, reduzindo-a a desumanização efetivada por meio da desapropriação das forças humanas, potencialmente capazes de desenvolver a existência humana.

Assim, educar para a cidadania, diferente de formar para a cidadania, não é educar para o que esteve sempre presente na humanidade, pressupõe a formação humana, a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano, o desenvolvimento do indivíduo como particularidade e como generalidade, uma vez que o “indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e se genérico” (Heller, 2004:20), sendo particular na medida em que suas necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo,

sempre sob a forma de necessidades do ‘Eu’ e ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano.

A educação para a cidadania traz a tona o conceito de cidadania, o qual se constitui enquanto construção social e como tal, histórica, variando no tempo e no espaço, conforme o período histórico e o contexto vivido. Do mesmo modo, a Educação/formação para a cidadania não se constitui em uma concepção única, e como nos aponta Oliveira (1999), é extremamente difícil de lograr um conceito “enxuto”, pois há uma diversidade de concepções existentes. Porém, cabe afirmar que apesar do eminente caráter de posteriori dado pelo termo ‘educação para a cidadania’ e não ‘educação pela cidadania’, a sociedade projeto, enquanto construção humana forja-se na materialidade do hoje constituído.

Ao ter como foco a educação para a cidadania efetivada no âmbito escolar, cabe ressaltar o estudo de Monteiro Silva (2000) sobre o papel da escola pública para a formação da cidadania democrática, no qual a autora apesar de identificar a escola como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania, aponta com clareza que esta sozinha não dá conta da tarefa de formar o cidadão e, portanto, a sociedade na qual este cidadão será homem em sua totalidade, “uma vez que a formação da cidadania vai além de seus muros. Ela é forjada no dia-a-dia das relações dos indivíduos e no conjunto das organizações da sociedade”(p.04), na mesma direção os estudos de Azanha (1979) colaboram para a compreensão que a cidadania é uma situação política, social e econômica dependente de condições diversas, não podendo a formação para esta circunscrever-se a um espaço escolar voltado a formação do indivíduo, ou de outra forma, a formação para a cidadania efetivada na escola terá centralidade apenas em uma sociedade em que as outras instâncias de formação humana sejam mitigadas.

Delineados alguns aspectos que nos permitem perceber a amplitude e complexidade que envolve a educação para a cidadania, e que para esta dialogar com reais possibilidades de transformação social, deve estar calcada em princípios contrários ao capitalismo: ou seja, deve apontar a possibilidade da constituição de uma sociedade socialista. Abordaremos a partir daqui questões referentes à legalidade, consentidas a formação para a cidadania proposta pelas reformas educativas dos anos 90 na esfera nacional e com maior ênfase, na primeira metade dos anos 2000 no que tange ao Estado de Pernambuco.

2.2 A legalidade da Educação para a cidadania.

“O grande infortúnio dos sem-direito não é o de serem privados da vida, da liberdade e da busca da felicidade, ou ainda da igualdade perante a lei e da liberdade de opinião, mas o de terem deixado de pertencer a uma comunidade; Seu grave defeito não é o de serem iguais perante a lei, é que para eles não existe lei nenhuma.”

Hannah Arendt

Na atualidade, a formação para a cidadania constituiu-se uma das principais metas do Sistema Educativo, ou seja, o Estado coloca centralidade no tema das “ações transformadoras das relações sociais via escolarização” (Fiorelli, 2000). Marx (1988) ao permitir-nos compreender o Estado Burguês como um instrumento de dominação que representa e age segundo os interesses da classe dominante, possibilita questionarmos qual a intencionalidade desta proposta e Coutinho (2000), com base em Gramsci, permite-nos questionarmos qual o espaço concreto de conquistas sociais possibilitado pelas atuais propostas de formação para a cidadania.

A consulta à bibliografia específica sobre a temática, bem como o discurso oficial, tem possibilitado verificar que a Educação para a cidadania tornou-se um forte apelo no discurso educacional a partir dos anos 90²⁰, Arroyo (2007), por exemplo, nos aponta como os PCNs repetem constantemente a necessidade de formar cidadãos críticos como argumento para as mudanças propostas:

“os PCNs falam a toda hora da cidadania crítica. Eu acho muito sério que se retoma outra vez a idéia de formar cidadãos críticos! No final da década de 90, depois de uma perda econômica na América Latina, diante de tanta exclusão e marginalização, diante da infância excluída nas ruas, diante da adolescência sem opção de trabalho, tendo no máximo a promessa de entrar na fila de desempregados.” (2007:53)

²⁰ De uma maneira geral a formação para a cidadania está historicamente posta como objetivo educacional, o que sinalizamos é que a partir dos anos 90 esta presença ganha maior apelo e formalidade.

Porém, desde Marx, manter a compreensão de que a “ação revolucionária” burguesa é suficiente para assegurar a participação dos “moradores da polis” é uma falácia, pois o sistema de produção estruturante do Estado burguês é constituído pelas contradições e antinomias, mantenedoras e reprodutoras da ordem burguesa, o qual historicamente tem consolidado uma sociedade imensamente desigual para a grande maioria dos seres humanos, apropriando-se do direito humano à cidadania, do mesmo modo que se apropria do produto do trabalho humano, tornando-o privilégio dos setores mais favorecidos da sociedade e não expressão dos direitos de todos.

Apesar de a cidadania constituir-se para alguns autores (Tonet, 2005) apenas enquanto emancipação política não assegurando a emancipação econômica/humana, outros destacam que há uma cidadania ativa (Benevides, 2003) firmada historicamente com o desenvolvimento dos movimentos socialistas, com a expansão dos movimentos de massas, com a luta pela conquista dos direitos universais. Para estes, a idéia de participação política é uma idéia que ganha verdadeira cidadania histórica somente no período em que se constituem os grandes partidos de massas, isto é, no século XX, no século das ideologias.

Como vemos, tratar da cidadania e da educação para cidadania constitui questões presentes em diferentes concepções de mundo e perpassam diferentes projetos de homem/sociedade, variando também ao longo da história e de autor para autor. Roldão (1999), estudando o caso Português, analisou a questão da formação para a cidadania no contexto do currículo escolar, nomeadamente as concepções e modalidades de implementação que assumiu ao longo do século XX.

Assim, a autora põe em evidência que a complexidade do conceito de cidadania dá origem a uma diversidade de modalidades de formação, reconhecíveis em várias dimensões que lhe estão associadas e na forma como foram introduzidas no currículo. Essa diversidade está ligada às diferentes perspectivas curriculares e educacionais dominantes ao longo do século, assim como às circunstâncias históricas, políticas e culturais particulares.

No contexto brasileiro, a educação para a cidadania está posta para o sistema educacional pelos instrumentos legais que subsidiam as propostas/reformas educacionais em diferentes instâncias governamentais, as quais, segundo Silva (2007b) demonstram afinidade

com pressupostos social-liberais influenciados pela assunção das diretrizes dos acordos/pactos internacionais e pela opção de setores nacionais que compartilham com estas diretrizes²¹.

Mais do que nunca, a escolarização tem sido colocada em destaque por representantes dos mais diversos segmentos sociais frente às necessidades impostas pelo processo de reestruturação do capital. O próprio sistema financeiro internacional, de forma explícita e inédita, passou a defender a intensificação dos processos de escolarização (Tommasi; Warde; Haddad, 1998). De acordo com Cavallet (1999) os departamentos de educação de Instituições Financeiras, como o Banco Mundial, passaram a ocupar um espaço estratégico na formulação e implantação de novos modelos escolares.

“Em suas políticas a escola transforma-se numa linha de montagem, capaz de resolver todos os problemas e contradições do modelo de desenvolvimento adotado. Como se toda a teoria educacional acumulada na história tivesse sido um grande engano dos educadores, executivos como o chefe do departamento de educação do Banco Mundial num diletantismo credenciado pela grande imprensa, em função dos postos que ocupam, afirmam taxativamente que nem sequer mais o modelo pedagógico interessa: basta ser aluno normal que aprenderá tudo o que interessa, independente da linha pedagógica. Reduz-se a educação escolar a treinamento para competir por oportunidades de trabalho. A formação integral, social e humana, é relegada a plano secundário ou inexistente.” (Cavallet, 1999:127)

Em análise dos documentos e diretrizes dos acordos/pactos internacionais Warde (1992), aponta mudanças no tom até então imposto pelo Banco Mundial.

“Nos documentos extraídos da Conferência conceitos como "educação", "aprendizagem", "oportunidades de aprendizagem" e outros foram alargados; mas, a chave compreensiva das diretrizes emanadas de Jomtien está com o conceito de "necessidades básicas de aprendizagem" que "se refere aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo". A satisfação dessas "necessidades básicas" deve gerar "o desenvolvimento humano" (que "considera o bem-estar geral do humano como foco e objeto da ação para o desenvolvimento. Pressupõe a aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade da vida". (p.76)

²¹ São referências desses pactos/acordos, respectivamente, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, produzido para a UNESCO entre 1993 e 1996, sob a coordenação de Jacques Delors, publicado no Brasil pela editora Cortez com o título “Educação: um tesouro a descobrir”.

Estas mudanças de “tom”, segundo Arroyo advém, em certa medida da “pedagogização” do Banco Mundial.

“Aqueles que dominaram o campo da educação na década de 60 com a teoria do capital humano e que, depois, não tinham lugar e se foram para o Banco Mundial, colegas nossos: Guiomar Novaes – já ouviram falar dessa senhora? - ...Voltam para serem relatores da proposta de educação velha, neste país, em tempos de desemprego: empregabilidade!... Moura Castro... todos voltam. São agora os pedagogos. O Banco Mundial é o Pedagogo. O Banco Mundial não é uma equipe de economistas que cuidam das finanças, é uma equipe de pedagogos.” (2000:11)

A referida “pedagogização” configura-se como um dos elementos de sustentação do pacto político orientador do desenvolvimento capitalista mais recente (Silva, 2007b) para o qual são dominantes as concepções de Estado que celebram a desregulamentação dos fluxos financeiros, a redução das proteções sociais e as responsabilidades individuais. Neste cenário as agendas educativas têm sido influenciadas por pactos como os de Jomtien e Dacar e, em especial, por instituições que provêm recursos financeiros e assistência técnica como grandes incentivos e fortes condicionamentos para agir neste ou naquele sentido (Cavallet, 1999).

Estas instituições norteadas pelas diretrizes da reestruturação do capital no período pós anos 70, propuseram para a educação, de acordo com Juan Casassus (2002)²², nos anos 80 (caso do sistema Educativo Norte Americano) e nos anos 90 (para a América Latina) o modelo da qualidade total originário do sistema produtivo japonês, objetivando, dentre outras questões, reduzir as margens de erro durante o processo que, de acordo com seus defensores, são fatores de encarecimento do produto final.

“En la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación

²² Doutor em Economia da Educação e principal especialista da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc/Unesco).

de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso. (Casassus, 2002:57)

No caso brasileiro estas diretrizes nortearam a reforma educacional e passaram a configurar um novo quadro educacional, concatenado com processo de globalização econômico por meio de medidas que tendem a unificar procedimentos nas políticas econômicas e fiscais, com evidentes incidências nas políticas sociais.

Segundo Garcia (2002) a partir da Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990) e da reunião de Cúpula de Presidentes pela Criança (New York, 1990), “o Brasil assume inúmeros compromissos com a agenda internacional de educação e iniciam-se processos de mobilização tendentes a conciliar a agenda de política educativa com os novos desafios então firmados.”(p. 72) , o que implicará em efeitos desiguais para a União e Estados da Federação, os quais passam não só a renovarem empréstimos que estavam por vencer, como recorrerem a novos, com condicionalidades estabelecidas pelos fornecedores de empréstimos (BIRD e BID), as quais nortearam a políticas de financiamento, que visavam dentre outras questões, definir os conteúdos curriculares básicos, garantindo uma homogeneidade mínima no país.

Dentro do bojo das reformas e adequação aos imperativos das agências financiadoras veremos a formação para a cidadania ser destacada em diferentes documentos; na esfera Federal apontamos a relevância da Constituição Federal (1988), do Plano Nacional de Educação (1998), das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (9394/96).

Artigo 2º. – 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. (LDB, 9394/96, grifos nossos)

Artigo 22º. – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, **assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB, 9394/96, grifos nossos)

Na instância estadual destacamos a elaboração do Plano Estadual de Educação – PEE/PE para o período 2000-2009, sancionado em 08 de julho de 2002, o qual segundo Oliveira (2006) é enfocado como sendo “uma visão de Pernambuco” do Plano Educação para Todos, elaborado em 1993 em seqüência ao compromisso assumido pelo país na Tailândia e apresenta como objetivo adequar a política estadual de educação às diretrizes e metas nacionais.

“Este Plano Estadual contém programas, diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas que integram e consolidam as políticas nacionais, com um diferencial específico do Estado de Pernambuco: a participação e o apoio da sociedade na construção de suas propostas, delineadas durante a construção desse processo. Muitas das ações propostas/definidas já foram implantadas durante o ano de 2000 e deverão ser ampliadas e implementadas no período 2001-2009.” (PEE/PE-2002)

Neste instrumento legal fica determinado que “a construção da proposta pedagógica da escola deverá ser subsidiada pelas diretrizes e parâmetros curriculares para o ensino fundamental, bem como pelas matrizes curriculares de referência do Estado de Pernambuco” (PEE/2002) assumindo dentre as dezoito metas propostas para o Ensino Fundamental:

“7- Assegurar que, em três anos, todos os estabelecimentos do Ensino Fundamental tenham seus projetos pedagógicos formulados à luz das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e das Matrizes Curriculares do Estado de Pernambuco, com a participação efetiva dos profissionais que integram esses estabelecimentos. 8- Assegurar que, em três anos, todas as escolas insiram nos projetos pedagógicos os temas transversais, constantes das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.” (PEE/2002)

Como destaca o referido documento a Matriz Curricular do Estado de Pernambuco será referência para os projetos políticos pedagógicos das escolas, e visando este fim a partir de 2004²³ se deu concomitantemente o processo de formação dos professores e a estruturação da proposta de base curricular, a qual resultará no documento intitulado Base Curricular

²³ Segundo o próprio documento a BCC/ PE foi construída a partir de junho de 2004 (p.08)

Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE/06). O documento em questão foi oficializado em dezembro de 2006, em caráter preliminar, e aponta como principal interlocutor o contingente de professores que exerce o magistério nas redes municipais e estadual de Pernambuco, propondo-se a ser “um referencial de aprofundamento para a prática pedagógica” (BCC-PE:09)

O referido documento em acordo com o proposto pelo PEE/2002 tem como decorrência a visão de escola como uma instância de formação e exercício da cidadania. Segundo Oliveira (2006) na política educacional efetivada pelo Governo Jarbas esta visão “reinterpreta o escopo da escola -formação para a cidadania- sob a ótica prevalente do ideário de corte liberal, ao lhe acrescentar um perfil institucional desenhado para transformá-la em instância focada nos seus objetivos, para transformá-la em escola de resultados” (p.338), coerente com esta política na BCC/2006 assumirá centralidade a cidadania assumida como um dos três eixos estruturadores da proposta, a saber: solidariedade, vínculo social e cidadania.

“Os pressupostos teóricos e metodológicos do BCC configuram a solidariedade, que se afirma no vínculo social e na cidadania, como paradigma, e a identidade, vista na diversidade e na autonomia, como diretriz da proposta educacional.” (BCC/ PE – 2006:11)

“A solidariedade, o vínculo social e a cidadania são fios condutores da proposta curricular para as redes públicas do Estado de Pernambuco” (BCC/PE – 2006:12)

Este documento confere legalidade e centralidade à cidadania e à formação para esta, vinculando-a ao paradigma da solidariedade, e deste modo, configurando-a, ao menos enquanto proposta, relevante à formação do indivíduo. Porém, a solidariedade proposta no documento enquanto “reciprocidade entre grupos e atores sociais; numa relação de intesubjetividade” dialoga com a perspectiva de um Estado solidário, no qual a solidariedade entre os atores sociais da comunidade escolar é compreendida enquanto diminuição do Estado e ampliação do campo de atuação de empresas e institutos privados.

Para Paoli (2002), tal solidariedade vincula-se a partir dos anos 90, através dos ideais neoliberais, as noções de cidadania passando estas a ter significados muito próximos, e em

muitos casos, aparecem como sinônimo: “uma proximidade que tem sido promovida através da disseminação de uma idéia de “responsabilidade social” partilhada, que retira do Estado parte significativa de sua responsabilidade como instituição fundamental de garantia de direitos de cidadania e a redistribui, sob a forma de “ações solidárias”, entre os cidadãos, ONGs e alguns “novos autores” como as empresas de compromisso social” (cit. In Bosco, 2003:32)

Desta forma, o recorrente apelo à educação como provedora da convivência ética e da justiça social, sem conexões com efetivas transformações na base material afirma o caráter liberal deste documento, assumido explicitamente ao definir como parâmetro de liberdade constituinte de justiça social a liberdade do outro, ou seja, o interesse privado, a liberdade burguesa.

“o parâmetro da liberdade que na BCC/PE se afasta da concepção de liberdade que ignora o direito à liberdade do outro se encontra preservado no respeito às diferenças e é trabalhado e articulado na tessitura da justiça social” (BCC/ PE:18)

A liberdade individual nas bases capitalistas não só não assegura justiça social como é a plena negação da liberdade, pois quando o capital atinge sua maturidade opera de forma tão sutil e astuciosa que aqueles a quem a liberdade é roubada, não só não percebem como ainda lhe agradecem por torná-los livres. Como ser livre em um sistema que rouba do homem seu bem mais precioso? A liberdade, e com ela a possibilidade de realizar-se. Como disse Marx, “na sociedade capitalista o que é livre não são os homens mas o capital.”(Tonet,2005)

Deste modo, constata-se que os fios condutores do Plano Estadual de Educação (PEE-2002) e da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC/2006) coadunam com as necessidades disseminadas pelas agências internacionais para a América Latina, dentre elas o Banco Mundial²⁴, a qual segundo Valente (1997) é caracterizada:

²⁴ Valente (1997) aponta o Banco Mundial como uma instituição central para implementação das políticas relacionadas ao chamado "ajuste estrutural", cuja imposição aos países dependentes implica, em última análise, torná-los completamente funcionais aos movimentos cíclicos do capital financeiro internacional e ao pagamento da dívida externa.

“a) pela idéia de que os países subdesenvolvidos devem priorizar a educação necessária à formação de mão-de-obra capaz de atender à demanda por "trabalhadores flexíveis" (a chamada educação primária e, em alguns casos, a depender do país, o que corresponde ao nosso ensino fundamental); b) por reorientar a alocação das verbas públicas vinculadas à educação, deslocando-as tanto quanto possível do ensino superior e da educação técnica para a "educação básica" c) por acabar com a cultura de direitos universais na educação, limitando-os a subsídios públicos aos que, revelando capacidade de aprendizagem, não possam pagar, para que "não se gerem comportamentos considerados perversos pelo mercado (como o fato de confiar em que o Estado redistribuirá recursos para garantir a todos a defesa dos direitos sociais estabelecidos na Constituição de cada país)"; d) a "iniciativa privada" deve ser estimulada a preencher as lacunas deixadas pela redução dos gastos públicos com educação; e) para que sejam incentivadas as "inovações" e a "eficiência" no sistema de ensino, devem ser introduzidos mecanismos de concorrência entre os estabelecimentos de ensino "por recursos públicos que reproduzam a concorrência privada no mercado"; f) capacitação do "corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível, à distância)".” (1997:68)

Procurando compreender as relações entre a política educacional do Estado e seus vínculos com as diretrizes dos organismos internacionais destacamos o estudo de Melo (1999), por trazer à tona o forte vínculo estabelecido entre a regulamentação da legislação educacional nos anos 90 com as exigências do Banco Mundial para o desenvolvimento e a manutenção da educação brasileira, o que segundo a autora revelou não só o caráter pragmático assumido pelo Ministério da Educação no referido período, como também a submissão aos ditames do Banco Mundial.

“Os dados do próprio MEC indicam a premência em investir na formação dos professores da educação básica. O problema é como e para quê. Nesse assunto o Ministério é extremamente pragmático e, ao mesmo tempo, inteiramente submisso aos ditames do Banco Mundial. Dessa maneira, as áreas prioritárias nos programas de formação atendem às políticas traçadas pelo Banco Mundial, na forma e no conteúdo.”(Melo, 1999:52)

Esta submissão aos interesses do Banco Mundial, segundo a autora, fez com que o Ministério da Educação desconsiderasse os princípios básicos da democracia, cerceando o debate democrático e secundarizando a interlocução com a sociedade, por meio de ações “mandatórias” ao propor/impor novos referenciais para as escolas.

Como nossa proposta circunscreve-se a identificar a presença da concepção globalizadora na Base Curricular Comum proposta para o Estado de Pernambuco, objetivando analisar se esta colabora para uma prática pedagógica transformadora, parece-nos interessante perceber que apesar da articulação e tensões existentes entre as forças sociais engajadas na formulação deste referencial prevaleceu a não ruptura com as proposições a que Mello (1999) definiu como “submissas” e “mandatórias”, ou seja, a formulação da Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco deu-se segundo os ditames do Banco Mundial.

CAPÍTULO • TRÊS



Naus espanholas em terras brasileira em tempos de reformas educativas

“As tentativas de construção de um mundo só
sempre conduziram a conflitos porque se tem
buscado unificar e não unir.”

Milton Santos

3.1 A concepção globalizadora em terras brasileiras

“...Mas eu vi Manuel Rodríguez,
 Manolete, o mais deserto,
 o toureiro mais agudo,
 mais mineral e desperto,

 o de nervos de madeira,
 de punhos secos de fibra,
 o de figura de lenha,
 lenha seca de caatinga”

João Cabral de Melo Neto

Viver na Espanha, conhecer a cultura espanhola e tê-la como inspiração em muito dos seus versos fez, conforme apontam os estudos de Carvalho (2006), o olhar do pernambucano João Cabral de Melo Neto voltar-se para a poesia e o romanceiro de seu estado natal. Tratar da realidade do Homem do Nordeste, do Homem do Brasil, do Homem da Espanha, é tratar do que engloba todos os sujeitos do mundo, homens e mulheres; É tratar daquilo que nos humaniza, o trabalho, pois tratar daquilo que é inumano é a nós estranho, pois como educadores compreendemos a educação enquanto elemento social necessário quando a serviço da humanização.

Da caracterização de Manolete, que funde Espanha e Nordeste através da imagem da "lenha seca de caatinga", revela-se a "lição de estética", ou melhor, a "lição poética" de João Cabral a qual, segundo Carvalho (2006), privilegiava a literatura realista e objetiva e revelava menos interesse pelos momentos em que ela tende para o universo e o subjetivo. O subjetivismo, aliás, segundo Cabral, “é o próprio das épocas reacionárias”. (cit.in.: Süsskind, 2001:125)

Nestes tempos reformadores em que olhar espanhol sobre a educação é tido por muitos como o olhar “correto”, o nosso olhar se volta para a prática pedagógica dos professores e professoras que desenvolvem atividades pautadas na concepção globalizadora, buscando perceber suas filiações com as propostas espanholas e compromisso com a educação para a cidadania.

Este foco parece importante, pois como assinala Monteiro Silva (2003), a escola pode ser um “locus” privilegiado da formação da cidadania, na medida em que trabalhe efetivamente com conteúdos, valores, crenças, atitudes que possibilitem o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que os alunos se apropriem dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica e criativa.

Com a reforma imputada pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 90, ganhou espaço o discurso da necessidade da fomentação de novas maneiras de pensar e repensar a escola, o currículo e a prática pedagógica, tais pressupostos expandem-se entre educadores sendo impulsionados pelos documentos oficiais do MEC:

“Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores... É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sobre outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país.” (BRASIL, MEC – SEB. 2004).

Neste contexto, a concepção globalizadora é apontada como um importante elemento para a inovação da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito às propostas de seleção e organização do currículo, bem como metodologias de trabalho promotoras da aprendizagem de competências e habilidades (Soares, 2004).

Em um cenário propenso às inovações apresenta-se crescente a crítica aos modelos de currículo organizados em disciplinas dispostas de modo fragmentado, sem correlação ou nexos entre elas, autores críticos à fragmentação disciplinar e, favoráveis a adaptação às demandas suscitadas pelo denominado “novo tempo” apontam, com base nas pedagogias do “aprender a aprender”²⁵ (Duarte, 2003) a urgência de repensar o ensino tradicional e o

²⁵ Denominação atribuída por Duarte (2003) a uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual sintetiza uma concepção educacional voltada a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital, podendo ser incluídas dentro desta corrente a pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova, os estudos da linha do professor reflexivo, etc.

modelo clássico da escola por meio de propostas que aproximem mais os alunos da sociedade e os envolva efetivamente no processo educativo, formando-os para a vida

Este ideário circulante entre os professores pode ser emblematicamente apreendido em artigo publicado pela revista Brasil Escola²⁶ em sessão destinada a relatos de vivências de professores.

“O mundo mudou e só mudou porque as relações sociais, organizacionais, pessoais, familiares, econômicas, educacionais e tecnológicas mudaram. Estamos vivendo na Sociedade do Conhecimento onde há a exigência de um indivíduo crítico, criativo e reflexivo. Vivemos novos paradigmas em todos os setores. Com a globalização dos mercados, há uma tendência de intelectualização e criatividade de todo o processo econômico, político, social, ético/estético e também o educacional onde implica mais conhecimento, informática, domínio de idiomas, habilidades comunicativas e cognitivas, flexibilidade de raciocínio, capacidade de empreender, administrar, gerenciar, lecionar, criar, inovar. Nesta sociedade do conhecimento onde há a exigência de um indivíduo crítico, criativo e reflexivo, a presença das novas tecnologias no setor educacional requer profundas modificações de formação e preparação dos professores e alunos, e nesta perspectiva a escola ainda se encontra defasada, mesmo sentindo esta real necessidade de mudança, requer do professor / educador um novo jeito de ensinar / educar, proceder, aprender, mudar.” (Abreu.s/d)

A aura de positividade advinda das mudanças em curso, ainda segundo a autora do artigo, deve:

“despertar nos nossos alunos o gosto pela escola, o prazer de estudar, a importância do conhecimento, do saber fazer, das competências e habilidades para que possamos inseri-los neste contexto literário, histórico sociocultural que vivemos como cidadãos críticos, reflexivos, participativos e conscientes do seu papel na sociedade local e global”. (Abreu.s/d)

Como visto, a proposta de integração curricular é apresentada como algo inovador, associada a um novo paradigma, o qual segundo a professora favorece a criticidade e

²⁶ ABREU, Iane. Mestranda em Educação da Universidade Lusófona de Portugal. Pedagogia de Projetos: O novo olhar na aprendizagem. Análise da proposta metodológica da Pedagogia de Projetos a partir dos estudos realizados como os alunos do Ensino Médio das escolas pública e particular de Guanambi-Bahia. Artigo publicado no site Brasil Escola . www.brasilecola.com. s/d.

desenvolve plenamente o educando para o exercício da cidadania. Esta formulação dialoga claramente com a apresentação feita por Zabala (2002) dos métodos globalizados, os quais segundo o autor organizam os conteúdos de aprendizagem de acordo com a realidade dos alunos e a partir de situações, temas ou ações, sempre enfatizando a importância do interesse e da motivação do seu público alvo: alunas e alunos.

A análise do material circulante nos meios midiáticos, acessíveis a boa parte do professorado, nos apontam a aura com que na maioria das vezes a concepção globalizadora é apresentada aos professores, sem fundamentação mais aprofundada e por meio de um discurso mais próximo de técnicas de venda (convencimento pelo desejo gerado) do que favorecedor de efetiva reflexão sobre a materialidade histórica na qual os trabalhadores da educação têm desenvolvido seu trabalho, favorecendo a alienação dos educadores e também os tornando colaboradores na produção e propagação da cultura neoliberal (Apple, 2006) e não intelectuais efetivamente comprometidos com a transformação de um sistema que diferentemente do apontado pela professora favorece a desumanização.

Em geral, são encontrados esquemas dualistas por meio dos quais a concepção globalizadora é apresentada como algo distinto da concepção tradicional induzindo a falsa percepção de que a adesão a seus pressupostos seja condição para mudanças na Educação.

Como exemplo, apresentamos material de apoio²⁷ circulante entre professores.

Tabela 02

Quadro Comparativo: Ensino Compartimentado/Ensino globalizado

Ensino Compartimentado	Ensino Globalizado
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas.	Conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela.

²⁷ Quadro disponível na sessão dedicada a apoio ao professor e desenvolvido, segundo a bibliografia de referência, com base na proposta de Fernando Hernández. www.conteudoescola.com.br, 22/07/2004. Acessado novembro 2007.

O professor é o único informante, com o papel de dar as respostas certas e cobrar sua memorização.	O professor intervém no processo de aprendizagem ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo, que usa sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado é visto de forma compartimentada.	O conteúdo estudado é visto dentro de um contexto que lhe dá sentido.
O tempo e o espaço escolares são organizados de forma rígida e estática.	Há flexibilidade no uso do tempo e do espaço escolares.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino.	Propõe atividades abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias.

O referido exemplo permite verificar como a informação muitas vezes chega aos professores de maneira sedutora, camuflando, por exemplo, a compreensão de que as aparentes diferenças entre as propostas não estão atreladas às propostas de sociedade profundamente distintas, enquanto a primeira como nos aponta Saviani (2006) serviu à consolidação da democracia burguesa tornando possível transformar súditos em cidadãos, a segunda nasce atrelada à idéia de a escola servir à equalização social, portanto espaço de ajuste e adaptação dos indivíduos à sociedade. Deste modo, “as diferenças entre as propostas ocasionam o deslocamento do eixo da preocupação política (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)” (Saviani, 2006:10), diferindo, portanto nos meios, mas conservando o projeto de sociedade e Homem necessários à reprodução do capital.

No contexto da reforma educacional dos anos 90 a concepção globalizadora tornou-se referencial para educação brasileira, tendo como canal de indução as publicações do MEC²⁸,

²⁸ Diários - Projetos de Trabalho: Publicação da Secretaria de Educação a Distância do MEC, material complementar às séries da TV Escola - PCN na Escola. O caderno, lançado em 1998, dividiu-se em dois tópicos principais: Diários e Projetos de Trabalho.

séries televisivas como Cardápio de Projetos²⁹, revistas especializadas da área educacional destinadas a professores e professoras, Revista do Professor, Revista Educação, Revista Nova Escola, apenas para citar as de maior circulação.

Dentre as revistas citadas cabe destacar a revista “Nova Escola”, e seus guias didáticos³⁰, pois segundo as pesquisas de Gentil (2006), além de apresentar uma das maiores tiragens do país, chega a todas as 200 mil escolas brasileiras do Ensino Fundamental, beneficiando cerca de 1,5 milhões de professores. Interessante atentar que, mesmo cientes da abordagem simplista e pobre em fundamentação teórica com que os assuntos pedagógicos são abordados nestas revistas, boa parte dos professores e professoras revelam buscar novidades e atividades diferentes tomando-as como um atestado de que o que fazem está correto, dentro dos padrões desejados, o que os faz sentir no caminho tido como certo.

“Apesar de eu achar que o conteúdo dela (Nova Escola) é muito, assim, simplista, mas, assim, é a revista mais barata, então, pra não ficar totalmente fora... dos assuntos, sabe?” (Gentil, 2006:117)

A Revista Nova Escola enquanto objeto midiático é apontada por alguns pesquisadores (Marrone, 2003), como uma espécie de “representante direto” das reformas educacionais implantadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Além destes mecanismos, ainda podem ser apontados seminários produzidos por instituições privadas, grande volume de material circulando na internet, cursos e formação continuada oportunizadas aos de professores, divulgação de experiências em escolas da rede pública de alguns estados e municípios, dentre outros mecanismos.

Deste modo, e principalmente, por meio destes mecanismos a concepção globalizadora chegou à sala dos professores e muitas de nossas escolas, tendo passado a ser comum depararmos com falas pouco críticas sobre as propostas pedagógicas norteadas por

²⁹ Série especial do programa "Salto para o Futuro" da TV Escola. Tem como objetivo fornecer subsídios para a elaboração de projetos. Discute a sua importância para a Educação. Apresenta sugestões sobre formas de criar, planejar e implementar projetos. Bem como, aponta caminhos para superar problemas na implementação de projetos. www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/cp/pgm1.htm

³⁰ Por que trabalhar com projetos: esclareça suas dúvidas sobre como trabalhar com projetos didáticos. Revista Nova Escola, Edição 146, Outubro 2001

este referencial. Na maioria das vezes a defesa de tal concepção apresenta-se baseada nos seguintes argumentos:

a) Contribui para a construção da cidadania

“permite uma proposta educacional capaz de articular os conteúdos do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, contribuir para a realização de práticas educativas que favoreçam os processos de construção da cidadania” (Moita, 2004)

b) Favorece a interdisciplinaridade

“É uma proposta metodológica que dá ênfase à contextualização dos conteúdos e interdisciplinaridade das disciplinas como práticas que se fundamentam essencialmente no diálogo e na ação de forma criativa, crítica, inovadora, reflexiva. Propondo um paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente, em que o professor neste contexto, é o mediador, o estimulador, articulando as experiências extras e intra classe, em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento.” (Abreu, s/d)

b) Caracteriza-se como inovação

“caracteriza-se como uma nova proposta de inovação pedagógica, uma intervenção pedagógica globalizante, entendida como mais que um somatório de disciplinas, mais que um lugar de interseção de várias disciplinas (entendido aqui como a visão interdisciplinar) e sim, como um processo de formação.” (Amaral, 2002)

Porém, apesar da massiva divulgação e defesa da concepção globalizadora há indicativos de que a adesão do professorado não se dá de forma homogênea, havendo resistências e contraposições. É o que podemos verificar na análise de Amaral (2002) sobre a implementação da proposta da pedagogia de projetos de trabalho como referencial norteador da Escola Plural, em Minas Gerais,

“a adesão a tais princípios desencadeou entusiasmo em algumas escolas, uma adesão parcial em outras, e total rejeição por parte de algumas, não havendo um panorama uniforme sobre a concepção e uso desta proposta, variaram de acordo com cada escola, cada turno, cada ciclo, cada “trio” de professores e, até mesmo, de acordo com a cabeça de cada professor. (Amaral, 2002)

Apesar da adesão a concepção globalizadora não se dar de forma homogênea é importante perceber que uma das características que favorece à sua penetração nos contextos escolares é que a não adesão por parte do professorado, normalmente, é atribuída a incapacidades deste trabalhador, e não, a possibilidade de tal proposta apresentar limites, o que por sua vez é revelador da disseminação da concepção globalizadora se alimentar do discurso da desqualificação dos professores e professoras, da negação da importância do estudo das filiações históricas e filosóficas dos referenciais utilizados e da rejeição a experiências pedagógicas compromissadas com a emancipação humana.

Destacamos, aqui, alguns dos principais argumentos utilizados para desqualificar aqueles que não aderem a esta proposta:

a) Questão de Postura

“ – O professor que está em sala de aula lê a teoria, escuta em congressos e encontros e não sabe como fazer. O professor se comporta assim por um problema de formação?

Hernández – Não, por um problema de postura mesmo. Por exemplo, se eu não sei alguma coisa, devo perguntar a você para que nós possamos encontrar respostas. “O professor trabalha em uma organização que deve fazer trocas e não é só do educador para a sua turma e sim com toda a escola.” (Hernández, In.: Revista Nova Escola – 2002)

b) Questão paradigmática

“Para que os professores possam atender aos pressupostos necessários a esta nova proposta é preciso internalizar-se de um paradigma inovador, este paradigma emergente é a busca da visão da totalidade, o enfoque da aprendizagem e a produção do conhecimento” (Abreu, s/d)

c) Questão de formação

“A própria formação dos professores (licenciaturas em disciplinas específicas) torna-os muito ciosos dos estatutos disciplinares, dos seus fundamentos epistemológicos e mais refratários a uma abordagem mais globalizadora. O trabalho coletivo, envolvendo professores de diferentes áreas, mesmo que apenas no âmbito da interdisciplinaridade, ainda é um grande desafio.” (Amaral, 2002)

Os artigos e materiais analisados apontam a concepção globalizadora como inovação e caminho único para atender as necessidades da escola no atual momento histórico, revelando desconhecimento do contexto de surgimento desta proposta, o qual se caracteriza segundo um dos atuais expoentes da concepção globalizadora, no caso a “pedagogia dos projetos de trabalho” (Hernández 1998a; 1998b, 2000), por caracterizar-se pela necessidade de atender as demandas de formação de crianças e adolescentes da classe média para melhor se adaptarem à sociedade da informação (Hernández, 1998a).

Outro ponto negligenciado, como possível fator de resistência dos professores e professoras são o momento e circunstâncias de chegada ao Brasil, o qual se deu no bojo das Reformas Neoliberais promovidas pelo Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso, revelando as filiações de classe de tal proposta.

E ainda um terceiro argumento apontado como fator de negação a tal proposta nos é fornecido por Ramos (2005), ao esclarecer que a epistemologia desta concepção fundamenta-se em pressupostos filosóficos e ético-político radicalmente oposto à perspectiva da formação humana, estando comprometido com os novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais, desencadeando uma série de inovações sem promover a compreensão dos problemas na sua essência e contradição, e que por sua vez, Ferretti & Silva Jr. (2004) afirmam secundarizar as determinações históricas da cultura escolar em benefício de uma contínua adaptação às novas organizações da sociedade sob o capitalismo.

Como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo, a concepção globalizadora tem sua presença no cenário educacional ao longo do século XX, mas, no caso brasileiro, alcança maior legitimidade a partir da Reforma Educacional dos anos 90 e da disseminação das experiências espanholas favorecedoras, de acordo com Ferretti & Silva Jr (2004) de uma teorização que resulta em uma ideologia adaptativa. Assim sendo, passamos a analisar as propostas dos autores espanhóis que tem servido de referência neste processo, para podermos compreender melhor a prática pedagógica pautada na concepção globalizadora.

3.2 Moinhos de Vento: a concepção globalizadora nas propostas espanholas

“- Que gigantes? – disse Sancho Pança.
 - Aqueles que ali vês – respondeu seu amo -, de longos braços, que alguns chegam a tê-los de quase duas léguas.
 - Veja vossa mercê - respondeu Sancho – que aqueles que ali aparecem não são gigantes, e sim moinhos de vento, e o que neles parecem braços são asas, que, empurradas pelo vento, fazem rodar a pedra do moinho.
 Logo se vê - respondeu D. Quixote – que não és versado em coisas de aventuras: são gigantes, sim; e se tens medo aparta-te daqui, e põe-se a rezar no espaço em que vou com eles me bater em fera e desigual batalha.”

Cervantes, em “Don Quixote”

Aqui a metáfora dos “moinhos de vento” é proposta, pois, as reformas oportunizaram o que Dom Quixote acreditou ser obra de um mago, a transformação de moinhos em gigantes, favorecendo o “social conformismo” e reduzindo as lutas dos trabalhadores da educação a mudanças superficiais e adaptativas ao modelo de sociedade engendrada pelo ideário neoliberal.

Quando tratamos da concepção globalizadora é necessário ter claro que nesta pesquisa o foco são as propostas disseminadas pelos documentos oficiais, em sua matriz espanhola, pois cabe apontar que a unidade do conhecimento apresenta matrizes diversas, sendo esta um princípio teórico do qual decorrem várias conseqüências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular. A concepção globalizadora aparece hoje como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países, contudo, a idéia não é tão nova. Ela remonta a ideais pedagógicos do início do século XX, quando se falava em ensino global e totalidade do qual trataram educadores de diferentes tendências ideológicas, dentro de uma tradição liberal, ligada a idéia de ensino global, temos as propostas de William Kilpatrick (1871-1965), Ovídio Decroly (1871-1932) e filiados ao pensamento socialista de totalidade temos os soviéticos, Nadja Krupskaja (1869-1939), Pier Blonsky (1884-1941), M. Pistrak (1888 - 1940), dentre outros.

Como nos apontam as produções do Instituto Paulo Freire ao caracterizar as propostas globalizadoras concernentes aos princípios da Escola Nova, os Centros de Interesse propostos por O. Decroly e o Método de Projeto proposto por Kilpatrick foram os maiores expoentes dos métodos globalizados. Nesta mesma direção, Santomé (1998) indica que estas modalidades clássicas de integração de currículo são ainda hoje as mais divulgadas no contexto espanhol.

“O Método Decroly dos "centros de interesse" partia da idéia da globalização do ensino para romper com a rigidez dos programas escolares. Para ele, existem seis centros de interesse que poderiam substituir os planos de estudo construídos com base em disciplinas: a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo. Os centros de interesse são uma espécie de idéias-força em torno das quais convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do aluno. O Método dos Projetos de Kilpatrick parte de problemas reais, do dia-a-dia do aluno. Todas as atividades escolares realizam-se através de projetos, sem necessidade de uma organização especial. Originalmente ele chamou de projeto à "tarefa de casa" ("home project") de caráter manual que a criança executava fora da escola. O projeto como método didático era uma atividade intencionada que consistia em os próprios alunos fazerem algo num ambiente natural, por exemplo, construindo uma casinha poderiam aprender geometria, desenho, cálculo, história natural etc. Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção, no qual se produzia algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema e d) para aperfeiçoar uma técnica. Quatro características concorriam para um bom projeto didático: a) uma atividade motivada por meio de uma conseqüente intenção; b) um plano de trabalho, de preferência manual; c) a que implica uma diversidade globalizada de ensino; d) num ambiente natural.” (Instituto Paulo Freire – Programa de Educação Continuada)

Por sua vez, diferentemente das propostas anteriormente apresentadas Blonsky, Krupuskaia e Pistrak propuseram a integração do conhecimento escolar, porém com base na tradição marxista, denunciando o projeto capitalista por este alijar de seu processo produtivo o caráter reflexivo, ou seja, ser promotor de alienação, do homem com o trabalho e com o produto de seu trabalho. Nesta perspectiva, buscaram por meio dos sistemas de complexos temáticos levarem à prática coletivamente o princípio da escola produtiva.

Segundo Taffarel,

“o sistema de complexo temático foi desenvolvido por Pistrak, educador russo que defendia a Revolução Socialista e propunha a organização do trabalho pedagógico através de um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak, deveria estar embasado no plano social permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais”. (Taffarel, 2006:139)

Ainda em materiais de formação do Instituto Paulo Freire foi possível verificar que o sistema de complexos temáticos concentra todo o aprendizado em torno de três grandes grupos (complexos) de fenômenos: a Natureza, o Trabalho Produtivo e as Relações Sociais e a partir deste referencial questionam a fragmentação do saber e a hierarquização das disciplinas, revelando que para mudar a escola não basta alterar os conteúdos nela ensinados, fazendo-se necessário mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento.

Devido à concepção globalizadora, por hora em estudo, aparecer nos documentos analisados com estrito vínculo com autores que não dialogam com as matrizes socialistas, não nos deteremos a estes referenciais, apesar de sabermos do valor e importância de pesquisas neste campo para o avanço da prática pedagógica como instrumento de oposição a projetos político pedagógico, portanto de sociedade, desumanizadores.

A concepção globalizadora em sua vertente liberal remonta aos ideais pedagógicos do início do século e está fundamentada na filosofia pragmática de John Dewey (1852-1952) e nos referenciais da Escola Nova, a qual segundo seus defensores está imbuída de um caráter democrático por favorecer a construção da autonomia e da autodisciplina, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e interessante para o aluno, uma vez que a partir da escolha de um tema, o aluno realiza pesquisas, investiga, registra dados, formula hipóteses, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento. Porém, os estudos críticos de Saviani (2006), já trouxeram à tona limites e contradições deste referencial, uma vez que ao buscar diferenciar-se do Ensino tradicional a Escola Nova:

“tentou articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa...Com esta forma de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido, inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (Saviani, 2006: 45/46)

No que tange a concepção globalizadora, com base em Santomé (1998) podemos apontar sua influência em propostas de diferentes matizes: no início do século XX, tivemos o “método de projeto” de William H Kilpatrick, os “centros de interesse”, de Ovide Decroly e ainda as “Unidades Didáticas” propostas por Morisson. Já na década de 60 tivemos o projeto curricular “Humanites Curriculum Project” elaborado pela equipe coordenada por Laurence Stenhouse e o Course of Study dirigido por Jerome S. Bruner, mais recentemente, no contexto espanhol temos a “pedagogia de projetos de trabalhos” de Fernando Hernández, o “pensamento complexo” de Antonni Zabala, e o próprio “currículo integrado”, defendido por Jurjo Torres Santomé e ainda Jolibert na França, Adélia Lerner e Ana Maria Kaufman, ambas na Argentina, também divulgam propostas educativas pautadas na concepção globalizadora.

Estes pensadores, apesar de profundas diferenças, apresentam matriz epistemológica vinculada ao tema da unidade do conhecimento a qual tem sido uma constante no cenário educacional. Mas, como nos aponta Zabala (2002) é nos movimentos renovadores nascidos no final do século XIX e desenvolvidos no século posterior que os modelos e princípios globalizadores ganharam notabilidade, estando presente em diferentes exponenciais da Escola Nova:

“o movimento da escola nova, com Ferriere à frente, John Dewey nos Estados Unidos, Montessori em suas Case dei Bambini na Itália, Decroly com a escola de L'Ermitage na Bélgica, Celestine Freinet na França, Ferrer na Catalunha, D. Neil com sua já mítica escola da liberdade de Summerhill, o Movimento de Cooperazione Educativa na Itália, de grande incidência na Espanha, Freire na América Latina, etc., todos eles pedagogos, pedagogas e movimentos que, a partir de posições ideológicas diferentes e modelos explicativos do processo de aprendizagem, mais ou menos fundamentados nos conhecimentos científicos de cada momento, buscaram alternativas para

um modelo tradicional encaixado em uma seleção e em uma organização de conteúdos atada em pés e mãos a uma estrutura rigidamente disciplinar.” (Zabala, 2002:26).

Esta ampla variedade de abordagens no que tange a concepção globalizadora nos mostra que suas matrizes são diversas, seus próprios defensores, como Zabala (2002), revela a necessidade de promover uma reflexão mais atenta para evitar a simplificação. Neste estudo, devido à reforma brasileira ter sido profundamente influenciada pela reforma espanhola (Marinho, 2003) temos como foco as propostas pedagógicas baseadas na concepção globalizadora constituídas no bojo da reforma educacional ocorridas na Espanha a partir dos anos 80, a qual resultou na Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional (Logse – 1990), a qual

“além da modificação da estrutura do sistema escolar..., deu origem a consolidações normativas dos princípios da compreensividade, das quais cabe destacar as seguintes; a) currículo contextualizado; b) adaptações curriculares para atender a diversidade; c) avaliação formativa; d) metodologias ativas; e) opcionalidade; f) orientação para o trabalho no nível secundário; g) integração de alunos com necessidades educativas especiais em aulas normais; h) integração multicultural; i) trabalho de orientação por parte dos docentes; j) orientação escolar com apoio de profissionais específicos; k) agrupamento flexíveis dos alunos; l) programação adaptada; m) conteúdos transversais. (Llavador, et al., 2006:144)

Para compreendermos a historicidade da reforma espanhola faz-se importante saber que a década de 80 foi um momento em que o sistema educacional espanhol esteve marcado, pela baixa intensidade normativa, tendo sido caracterizado como fase de experimentação na qual professores, de diversos níveis do sistema escolar, que já vinham trabalhando, inclusive na luta contra a ditadura, aspiravam atingir seus objetivos pedagógicos num regime de maior liberdade (Llavador, 2006), momento no qual propostas pedagógicas pautadas na concepção globalizadora foram ensaiadas.

A década de 80 foi um período no qual o Ministério Espanhol reuniu um conjunto de pessoas nas quais confiou a criação de uma nova lei para todo o sistema educativo. Pretendia-

se a substituição da Lei Geral da Educação, que tinha sido promulgada em 1970, durante o Governo ditatorial do General Franco. Porém as divergências e as pressões foram muito fortes e algumas propostas nunca foram avante, sendo adiadas muitas vezes (Llavador, 2006).

Neste processo, Santomé (2004) denuncia a ocorrência de uma “psicologização” da reforma, apontando que ele e os poucos pedagogos participantes (José Gimeno e Angel Perez) foram afastados da equipe prevalecendo à proposta do grupo dos psicólogos os quais optaram por recorrer a uma proposta muito mais tecnocrática, praticamente tyleriana, a qual propiciou a inundação do ambiente educativo com uma linguagem claramente psicológica.

“Era como se a psicologia e mais concretamente o construtivismo, fosse à pedra filosofal que iria resolver todos os problemas do sistema educativo. Curiosamente deu-se um novo fenómeno: o Ministério deixou de fazer política educativa para se tornar numa espécie de Faculdade Universitária dedicada a incentivar e legitimar oficialmente o construtivismo psicológico” (Santomé, 2004:07)

Este embate entre as propostas em curso revelam que não podemos falar de uma proposta espanhola, mas de propostas, e que dentre aquelas, as quais se pautam pela concepção globalizadora, também não há homogeneidade. No entanto, apesar da ampla variedade de proposições que perpassam esta concepção, Hernández (1998a) aponta vértices comuns quando pensamos no conhecimento como algo uno e inacessível por referenciais fragmentados. Deste modo, para este autor, quando se fala em concepção globalizadora faz-se do ponto de vista e de perspectivas diferentes, mas com eixo comum na busca de relações entre as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo.

Os autores de referência analisados neste estudo apontam a concepção globalizadora como possibilidade para a superação da fragmentação curricular, para estes autores no contexto de industrialização e do pensamento industrialista o peso do currículo linear-disciplinar, tipo coleção, no qual os conteúdos apresentam-se isolados uns dos outros, sem qualquer relação, configurou-se como paradigma hegemônico para a estruturação do currículo escolar.

“O currículo já não pode ser apenas o programa de ação, mas se converte em um processo permanente de indução relativo às transformações que se vêm operando nos âmbitos da produção, às novas exigências demandadas pelos contextos reprodutivos emergentes e às melhores condições para facilitar sua interconexão.”) Llavador & Alonso, cit, in Ferretti e Silva Jr.,2004:70)

Segundo Santos (2006), as teorias tradicionais de currículo revelam a preocupação de reproduzir a simetria da eficiência técnico-pedagógica e mobilizam-se em organizar a grade curricular na disposição das disciplinas de forma compartimentada. “Assumem um posicionamento de ênfase cíclica na dimensão técnica da didática: ensino, transmissão de conteúdos conceituais, organização e planejamento desses conteúdos e eficiência garantida pelo alcance de objetivos a avaliar.” (Santos, 2006:49).

Em estudo sobre o institucional, a organização e a cultura da escola, Ferretti & Silva Jr. (2004) apontam a natureza instrumental atribuída ao currículo, tanto na sua vertente fragmentada, quanto na abordagem culturalista pós-estruturalista, pois ambas resultam em ideologias adaptativas.

Esta abordagem é visível nas propostas dos autores espanhóis, com destaque para Hernández ao tecer argumentos em prol da integração curricular afirmando ser o currículo organizado por projetos de trabalho possibilidade para o atendimento à complexidade formativa das demandas educacionais atuais, que exigem mais do que transmissão de conhecimento em disciplinas de maneira compartimentada. Para o referido autor, a finalidade da organização dos conhecimentos de forma significativa na vivência de um currículo integrado possibilita a capacidade de “interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências”. (Hernandez, 1998:54).

O autor estabelece claro vínculo entre as demandas educacionais atuais e a organização curricular com base na concepção globalizadora, permitindo a compreensão de que para estar em dia com o que há de novo em educação se faz necessário a adesão a tal concepção. Tal interpretação pode servir a leitores mais desatentos, mas a compreensão de que as demandas atuais em educação estão sendo impostas pelo capital em pleno momento de crise, leva ao questionamento se podemos, enquanto trabalhadores compromissados com a efetiva emancipação humana, nos contentar em formar para as demandas oriundas das

necessidades alardeadas pelo toyotismo (flexibilidade, criatividade, competência, autonomia, cooperação, etc.) ou mesmo pela demanda da consolidação de uma democracia burguesa.

Segundo Santomé (1998), a defesa de um currículo não disciplinar apresenta-se como um dos sinais de identidade mais idiossincráticos que serve para definir os limites de uma corrente pedagógica que, mesmo com divergências internas mais ou menos importantes configura-se como opositora aos partidários das disciplinas. Ainda de acordo com este autor, o aparecimento do conceito de currículo globalizado é uma questão do século XX, sendo as razões utilizadas para legitimá-lo fundamentadas em argumentos às vezes exclusivamente psicológicos, às vezes, epistemológicos, sociológicos, ou com a conjunção de vários dele³¹. Para este autor apesar de ser uma conceitualização recente sua matriz pode ser identificada na existência em épocas passadas de certa aspiração à unidade do saber.

Assim, apesar de concordamos com as críticas que compreendem a fragmentação disciplinar como fruto de um momento histórico no qual se deu consolidação da sociedade capitalista industrial se faz necessárias análises mais profundas e rigorosas para auxiliar na compreensão das filiações e projetos de sociedade que fomentam as propostas globalizadoras em educação e quais seus promotores e suas razões, pois a defesa de tal proposta por correntes tão diversas e a aceitação de suas premissas pelo próprio Estado brasileiro em pleno momento das reformas neoliberais faz com que professores compromissados com a transformação da sociedade e instituições representativas dos trabalhadores da educação apresentem, no mínimo, reservas a adesão espontânea e a-crítica a esta proposta.

Como aponta Santomé (1998) à globalização como estratégia organizativa e metodológica na maioria das vezes fica reduzida a um mero slogan ou a conceitos sem conteúdo, principalmente, nas modalidades de integração proposta pelas tendências de forte influência psicológicas as quais defendem a globalização em educação por estar relacionada à melhoria dos processos de aprendizagem e a motivação dos educandos, nesta perspectiva as argumentações são construídas sob ótica totalmente individualista e a- histórica atendendo ao anseio de qualificar o aluno por meio da oferta de propostas de aprendizagem que correspondam às suas necessidades e interesses, sem perceber que estes dependem de

³¹ Santomé (1998), em estudo destinado a defesa do currículo integrado agrupa as principais críticas à fragmentação curricular em torno de onze argumentos, dos quais seis apresentam fundamentação psicológica, três sociológica, um organizacional e um sobre a perda da autonomia dos professores e alunos.

contextos sócio-históricos concretos, estão determinados socialmente e não têm, portanto, existência a priori.

Dentre as diferentes abordagens, de prevalência pedagógica ou psicológica são privilegiadas nesta pesquisa aquelas propostas pelos autores espanhóis que têm sido referência para as reformas em curso, quer seja na instância Federal como no próprio estado de Pernambuco: Zabala; Hernández e Santomé.

Antoni Zabala (2002), argumenta que é urgente a necessidade de organizar os conteúdos superando a visão fragmentada preponderante no cenário educacional, tendo como objeto fundamental de estudo o conhecimento e a sua relação e intervenção na realidade. Dentre os argumentos utilizados para defender tais premissas salienta que o enfoque globalizador potencializa a formação do cidadão e o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa para dar resposta aos problemas que a vida em sociedade coloca; permite a intervenção na sociedade complexa; é um instrumento útil para tornar a prática educativa eficaz além de dotar crianças de estratégias e atitudes que lhes permitam enfrentar problemas e encontrar soluções para eles.

Para este

“O enfoque globalizador é um termo especificamente escolar, que descreve uma determinada forma de conceber o ensino, na qual o conhecimento e a intervenção na realidade realizam-se sob uma visão metadisciplinar que pode comportar ou não a utilização de métodos globalizados e que em seu desenvolvimento escolar sempre implica o uso, em algum momento, de relações interdisciplinares” (Zabala, 2002:33)

Ainda segundo este autor

“Com o termo enfoque globalizador define-se a maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade”...“É uma maneira de conceber o ensino, uma visão que faz com que, no momento de planejar o currículo na sala de aula, a organização dos conteúdos de cada uma das diferentes unidades de intervenção articule-se a partir de situações, problemas ou questões de caráter global. Na prática da sala de aula, o enfoque globalizador representa que, seja qual for a disciplina

que se trabalhe, seja qual for o conteúdo que se queira ensinar, sempre devem apresentar-se em uma situação mais ou menos próxima da realidade do estudante e em toda a sua complexidade, mostrando que, entre todos os problemas que a realidade coloca serão destacados, aqueles que convêm ser tratados por razões didáticas” (2002:38).

O apego de Zabala (2002) a tal abordagem é tanto que aflora a passionalidade quando este o adjetiva de “tão querido” e nos esclarece que o propósito de seu livro é superar uma lacuna deixada por obra anterior – A prática educativa – na qual o enfoque globalizador foi apresentado como uma possibilidade, entre tantas outras. Nesta oportunidade esclarece desejar partir de referenciais teóricos para comprovar sua tese de que não existe no momento nenhuma alternativa, que não o enfoque globalizador, para os princípios que configuram a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino.

Deste modo, o autor estabelece clara e necessária vinculação entre a concepção globalizadora e o construtivismo, efetivando o que Rossler (2000) aponta ser um dos mecanismos de sedução deste ideário, a capacidade de incorporar outros discursos teóricos aparentemente concorrentes, mas que na verdade guardam entre si profundas filiações e interfaces.

Propondo-se a transgredir a psicologia instrucional, a visão de aprendizagem construtivista e as proposições de currículo centradas em disciplinas, Hernández (1998), fundamenta sua defesa das abordagens globalizadoras argumentando que tais favorecem o ensino para a compreensão e a mudança na escola, pois a mesma favorece a autonomia docente reconstruído intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula. Este autor adjetiva sua proposta educacional de “transgressora”, concedendo-lhe uma aura de novidade, a qual Rossler (2000) também aponta ser um mecanismo de sedução comum ao ideário construtivista.

De modo mais crítico, mas não menos pragmático, Santomé (1998), assume uma postura favorável à concepção globalizadora fazendo-o na perspectiva do currículo integrado por considerar que este abre perspectivas para formarmos as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio de sociedades democráticas e solidárias; como fundamentação pedagógica conjuga três grupos de argumentos: epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura substantiva e sintática da ciência; psicológicos relacionados à

idiossincrasia da psicologia infantil, às razões derivadas do papel da experiência na aprendizagem e na importância dos processos na aprendizagem e sociológicos ressaltando a necessidade de humanizar o conhecimento com o qual se entra em contato nas instituições escolares.

“A integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões de realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chaves para entender o mundo; conseqüentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente.”(Santomé,1998:18)

Apesar das divergências é possível perceber nos três autores a defesa da concepção globalizadora por esta favorecer a formação de um novo tipo de cidadão, ao qual é necessário a polivalência como capacidade adaptativa aos ditos novos tempos. Como pode ser visto, o discurso que envolve a concepção globalizadora apresenta forte apelo por transformações no espaço escolar, nas relações ensino-aprendizagem, como na própria organização curricular, ou seja, está vinculado a uma aura de mudança, porém sem questionar a estrutura sócio-econômica atual.

Esta aura parece ser um dos elementos responsáveis pela adesão do professorado, uma vez que este não apresenta, na grande maioria das vezes, fundamentação pedagógica para justificar sua adesão, muitas vezes o fazem por circunstâncias externas à sua vontade, outras por acreditar que mudanças são necessárias à educação e portanto “qualquer mudança” é melhor do que o que está posto, outros ainda alegam adesão por estar na “moda” ou por estar sendo difundido por entidades promotoras de formação de professores. De qualquer modo, o que menos encontramos são professores aderindo por convicção e clareza da epistemologia que subsidia esta concepção.

Esta situação é preocupante, e através da presente pesquisa procuramos compreender o projeto de homem/sociedade que a prática pedagógica pautada na concepção globalizadora vem favorecendo, pois adesões espontâneas podem servir efetivamente às necessidades e interesses diferentes dos expressos publicamente, fragilizando desse modo, lutas históricas e legítimas empreendidas por entidades comprometidas com os direitos humanos, a valorização da educação e de seus trabalhadores.

Assim, no momento histórico em que esta concepção ganha apoio do Estado e vem sendo colocada em prática nas escolas brasileiras se faz de suma importância estudos mais aprofundados, pois como Santomé nos adverte:

“O currículo integrado, como conceito e proposta de trabalho, na prática pode se reduzir a um simples slogan, servindo, portanto a fins sócio-políticos ocultos. Fins que muitos professores não chegam a desentranhar e que são incentivados por decisões e intervenções elaboradas em outras instâncias superiores à sala de aula: administração educacional, editoras, direções escolares, etc. Neste sentido, os professores poderiam afirmar que trabalham com base em currículos integrados e por isso mesmo aparentemente progressistas, mas na verdade, em suas finalidades ocultas, eles são similares aos de qualquer outro mais tradicional e disciplinar, isto é, refletindo valores e fins reprodutores de desigualdades sócio-econômicas e culturais, embora avalizados socialmente por um slogan progressista e prestigioso.” (1998:118)

CAPÍTULO • QUATRO



De mar em mar: a concepção globalizadora cruzando o Atlântico

“Oi, viemos de mar em mar
De mar eu cheguei em terra
Oi, de longe eu avistei
A coroa do Império”

Quinta do Sumidouro

4.1 A Prática pedagógica e a cotidianidade

“Na cotidianidade a atividade e o modo de vida se transformam em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido mecanismo de ação e vida. As coisas, os homens, os movimentos, as ações, os objetos circundantes, o mundo, não são imbuídos em sua originalidade e autenticidade: simplesmente são; e como um inventário, como partes de um mundo conhecido são aceitos. A cotidianidade se manifesta como a noite da desatenção, da mecanicidade e da instintividade, ou então como mundo da familiaridade (...).”

Karel Kosik

Neste capítulo temos por intenção identificar a presença da concepção globalizadora nos documentos norteadores da reforma curricular do Estado de Pernambuco, procurando compreender suas filiações e implicações para a prática pedagógica. Para tanto, com base em estudos históricos, demonstraremos a presença da concepção globalizadora nas propostas educacionais de Pernambuco não como algo novo, uma vez que esteve presente ao longo de todo o século XX, mas com as características imprecadas pela materialidade do capital em seu atual estágio. Porém, antes de fazermos este percurso cabe problematizar a categoria prática pedagógica.

O itinerário deste estudo favorece a análise da prática pedagógica pautada na concepção globalizadora e tem como referencial o pensamento de Marx, Heller, Saviani, Duarte, Escobar e demais pensadores compromissados com o socialismo. Esse referencial reafirma uma postura alinhada com a centralidade do trabalho como dimensão ontológica³² do ser social, e dentro desta tradição a prática pedagógica é tomada enquanto “atividade sensivelmente humana”, no sentido que lhe é atribuído por Marx (1990), “...como prática, e

³² Na concepção de Lukács (1978) o trabalho é compreendido como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais.

não de maneira subjetiva”³³, isto implica em entender a atividade humana, aqui prática pedagógica, como atividade concreta de um sujeito histórico que a exerce em relação à efetividade concreta da realidade sensível e material.

Desse modo, compreendendo a prática pedagógica, enquanto trabalho, no trato da concepção globalizadora tomamos o trabalhador da educação, professores e professoras, enquanto sujeito condutor da atividade pedagógica, pois como nos esclarece Bassos,

“no caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.” (1994:27)

Segundo Asbahr (2005) uma das dimensões da prática pedagógica é o planejamento de situações propiciadoras da aprendizagem, caracterizado pela seleção e organização dos conteúdos a serem desenvolvidos. Esta dimensão é legitimada pelo texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em seu artigo destinado a incumbência docente.

“I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. (BRASIL, LDB No. 9394/96, Art. 13º)

Assim, de acordo com o exposto compete ao professor, enquanto membro de uma instituição social de fim público, definir em coletividade o referencial para sua prática pedagógica, mas no bojo da sociedade capitalista dada a configuração da luta de classes esta definição irá se aproximar ou distanciar dos interesses das classes populares, ou mesmo

³³ Trecho extraído das Teses sobre Feuerbach, “A falha principal, até aqui, de todos os materialismos (incluindo o de Feuerbach) é que o objeto (Gegenstand), a realidade efetiva, a sensibilidade, só é percebido sob a forma do objeto (Objekt) ou da intuição; mas não como atividade sensivelmente humana, como prática, e não de maneira subjetiva.” (p. 30)

apresentar maior ou menor funcionalidade ao capital dependendo do projeto de sociedade almejado, nível de consciência e coerência prática, ou seja, dependerá da práxis.

No atual momento histórico, caracterizado pela acumulação flexível³⁴ e marcado por grandes transformações sociais, políticas e econômicas, a prática pedagógica, assim como as funções exercidas pela educação, passa a ter uma nova conotação, sofrendo diversas modificações na tentativa de adaptá-la às necessidades dos “novos tempos”, segundo orientações neoliberais (Marinho, 2003).

No Brasil os anos 90 e 2000, em educação, são produto destas circunstâncias todas, que terminaram segundo Freitas (2004) por desarmar teoricamente o campo educacional.

“Ao contrário do debate dos anos de 1980, entretanto, o ambiente criado retirou a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível - dizia-se em uma visão social conformista: “Se pelo menos aprendessem isso”....!!!” (Freitas, 2004:07).

Para Monteiro Silva (2001),

“não basta garantir o acesso e a permanência do indivíduo na escola; é imprescindível reavaliar a finalidade da educação, seus objetivos e o papel social da escola, de forma a poder responder às novas exigências que emergem na sociedade” (p.128).

³⁴ Denomina-se acumulação flexível a reorganização do cenário produtivo promovida pelo capitalismo por meio do qual o capital traz novos contornos à velha exploração da condição objetiva da classe trabalhadora associada à intensificação da exploração subjetiva. Caracterizando este processo, Miranda (2006) assim o faz: “ Com a intencionalidade de intensificar a exploração dos trabalhadores o capital decompõe o processo de trabalho de forma que não abale a subordinação do trabalho ao capital, apenas a camufle, mantendo, portanto, a alienação do produto. Em outras palavras, no padrão de produção flexível, trabalhadores são chamados a uma desalienação ilusória e provisória do processo de trabalho, participando de grande parte das etapas da produção, sentindo-se colaborador, sócio, polivalente, comprometido subjetivamente com seu espaço de trabalho. Entendemos que, desta forma, o capital constrói uma nova proposta de conformação, cooptando através do ilusório e parcial controle dos processos de trabalho a subjetividade dos trabalhadores, além, do direcionamento interessado de sua formação – qualificação - e da interferência na sua relação com as entidades sindicais” (p. 04)

Porém, a fragilização social e as demandas impostas pela reestruturação produtiva (Frigotto, 1999), favorecem que assale sobre a escola um turbilhão de informações e propostas de mudanças, conclamando professores e demais trabalhadores da educação a mudarem seus referenciais e suas práticas, tal apelo tem ocorrido num momento de retração de embates, período denominado por Rosenmann (2003) “tempos de social conformismo”. Vejamos o conceito de social conformismo

“El conformismo social es un tipo de comportamiento cuyo rasgo más característico es la adopción de conductas inhibitorias de la conciencia en el proceso de construcción de la realidad. Se presenta como un rechazo hacia cualquier tipo de actitud que conlleve enfrentamiento o contradicción con el poder legalmente constituido.” (p.10)

Esta citação define o “social conformismo” e indica uma condição de submissão ao poder instituído. Esta condição não é fortuita, as análises de Bourdieu (1998) nos permitem compreender que esta condição de submissão está relacionada à precariedade do trabalho a que os trabalhadores estão lançados, uma vez que esta destitui a capacidade de mobilização, pelo fato de atingir a capacidade de se projetar no futuro:

“A concorrência pelo trabalho, que é preciso conservar, custe o que custar, contra a chantagem da demissão. Essa concorrência, às vezes tão selvagem quanto à praticada pelas empresas, está na raiz de uma verdadeira luta de todos contra todos, destruidora de todos os valores de solidariedade e de humanidade, e, às vezes, de uma violência sem rodeios... Assim, a precariedade atua diretamente sobre aqueles que ela afeta (e que ela impede, efetivamente, de serem mobilizados) e indiretamente sobre todos os outros, pelo temor que ela suscita e que é metodicamente explorado pelas estratégias de precarização.” (Bourdieu, 1998: 122/123)

Tal situação é a que muitos professores estão lançados, e frente a ela, o discurso hegemônico alicerça e decreta o fim da razão e da história em nossa sociedade, apontando as reformas advindas das políticas neoliberais como a única e definitiva saída para todos os problemas sociais e econômicos contemporâneos e a mudança da prática pedagógica como saída para a crise da escola.

O caráter reformista assumido pelas correntes conservadoras revela a configuração complexa de interesses em torno da modernização conservadora (Apple, 2003) em curso, revelando que numa perspectiva neoliberal a Educação tem lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva e no desenvolvimento econômico.

Segundo Apple:

“Esta é uma época ao mesmo tempo boa e ruim no mundo da política educacional. Por um lado raras vezes a educação ocupou um lugar tão central nos debates públicos a respeito do nosso presente e do nosso futuro. Por outro lado, um leque cada vez mais limitado de recursos discursivos e ideológicos domina as formas conceptuais de políticas dadas a esses debates. Eles estão acontecendo num campo desigual, pois o que costumava ser visto como políticas direitistas se tornou, hoje em dia “senso comum”... Assim, um novo tipo de conservadorismo, melhor definido como “modernização conservadora”, tem progredido e ocupado a cena central em muitos países.(2003: 20/121)”.

Freitas (2005) identifica neste comportamento o que denomina de “padronagem didática educacional” a qual se caracteriza pela transposição de uma padronagem do mercado para a Educação, a qual por meio da transformação das didáticas e metodologias e da perda das discussões ideológicas e políticas cedem lugar ao pragmatismo exacerbado.

Assim sendo, docentes, ao propender consciente ou inconscientemente para uma teoria específica de ensino-aprendizagem, muitas vezes não se dão conta de que a teoria por eles utilizada tem como pano de fundo um conjunto de pressupostos, entre os quais, uma visão da natureza do conhecimento humano e de como é adquirida, aperfeiçoada e aprendida por diferentes gerações. Quando a propensão resulta de adesão por sedução, segundo Arce (2001), temos uma opção alienada, pois esses processos não constituem uma forma reflexiva, consciente e crítica.

Rossler (2006), ao estudar a alienação e sedução presentes no discurso construtivista esclarece que frente à lógica do capitalismo contemporâneo, potencializador do esvaziamento material e psíquico da individualidade humana, muitas opções em educação acabam por ocorrer de forma imediatista, superficiais e paliativas.

“Nos processos de sedução ou de manipulação ideológica são mobilizadas as necessidades dos indivíduos, necessidades humanas reais. Aquilo que seduz é algo que, direta ou indiretamente, sempre responde ou pretende responder a uma determinada necessidade humana, tenha origem no aparato biológico do homem ou seja fruto do pensamento e da fantasia humana e produzida histórica e socialmente...Para encobrir a verdadeira realidade da existência dos homens hoje, a vida em sociedade envolve a alma humana em uma teia de sonhos e fantasias. Acorrenta os homens a uma verdadeira prisão de ilusões” (Rossler, 2006:254/255)

Frente a essa força empreendedora e “mágica”, muitas vezes a padronagem didática educacional nos é apresentada como elemento capaz de superar a miséria e a pobreza, alavancando o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Porém, sendo a atitude da vida cotidiana absolutamente pragmática e as idéias a ela necessárias restrita a construir a partir do dado, algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado (Heller, 2004), o produto da prática pedagógica, enquanto trabalho humano, torna-se um fenômeno próprio da cotidianidade alienada, portanto fetiche³⁵.

Assim, na cotidianidade o trabalho do professor será particular, portanto alienado, quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido da prática pedagógica atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações, haverá a cisão com o significado fixado socialmente.

Frente a este quadro, e com base nos estudos de Rossler (2006) e Duarte (2004) nos deparamos, principalmente, a partir dos anos 90 com a expansão de um ideário o qual corrobora para o aprisionamento da prática pedagógica à cotidianidade alienada, o qual utiliza como retórica a defesa de uma escola na qual o que importa, sobretudo, são os conteúdos dotados de atualidade e de sentido para a vida cotidiana e que transbordam as barreiras disciplinares.

³⁵ Segundo Duarte (2004) “a palavra fetiche é usada em português por influência da palavra fetiche que significa feitiço”. No dicionário Aurélio(2004), fetiche significa “objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto.” Nesse sentido, fetichismo é um fenômeno que tem origem religiosa e trata-se da adoração de um objeto feito pelo homem ou pela natureza.

Na visão de Miranda (2006), este ideário presente nas reformas em curso no Brasil apontando a necessidade do desenvolvimento de capacidades como: flexibilidade, interatividade, autonomia, autodeterminação, participação, competências e habilidades. Ainda, segundo esta autora há nesse ideário mais que retórica, pois, a partir de algumas tendências observadas nas escolas, são identificados sinais de que esses discursos vêm, em alguma medida, se consolidando na prática pedagógica pela adesão de muitos professores ao pragmatismo e utilitarismo propagando nos discursos baseados na afirmativa da urgência de inovações em educação.

Para Freitas (2005), como já apontado, este ideário tem favorecido “a adoção de concepções pedagógicas que se autodenominam inovadoras, mas que muitas vezes têm raízes históricas e fundamentos nem sempre comprometidos com o interesse das classes populares.” (p.36). Porém, ao optar por esta ou aquela concepção será na prática pedagógica que o professor explicitará sua intencionalidade, trazendo à tona a faceta teleológica da educação escolar, ou seja, o projeto de sociedade para o qual contribui.

Tomada a importância da prática pedagógica enquanto práxis, dada a configuração da luta de classes no espaço escolar, faz-se necessário um maior aprofundamento sobre seus constituintes para podermos atingir um dos objetivos específicos propostos para este estudo: identificar a presença da concepção globalizadora na prática pedagógica de professores e professoras atuantes na rede pública estadual de Pernambuco.

No intento de compreender melhor o que venha a ser a prática pedagógica, elegemos autores filiados a corrente de pensamento que analisa os limites e a impossibilidade da humanização se efetivar no modo de produção capitalista, mas que apesar de não desconsiderar o caráter reprodutivista assumido pela escola moderna, considera que esta por ser espaço de ação humana, constitui-se espaço de alternativas históricas e, portanto lócus de ações compromissadas com o fim da desigualdade, da exploração do homem pelo homem, ou seja, do modo de produção capitalista.

Nesta direção, Foreste e Foreste (2000) apontam que a prática pedagógica constitui trabalho humano decorrente em condições objetivas, reais e concretas construída por sujeitos inseridos em um espaço histórico e socialmente localizado, portanto capazes de transformar qualitativamente o meio tanto em seus aspectos objetivos como subjetivos. Com esta análise

os autores contribuem para que possamos compreender a potencialidade transformadora engendrada pelo trabalho, porém esclarecem que a transformação não se efetiva por meio de todo e qualquer trabalho, pois diferentemente do trabalho humano livre (universal e consciente), realizador da individualidade, na particularidade, como afirmado por Marx³⁶ (1962), o trabalho pedagógico alienado (especializado, mecânico, escravizado ao salário) nega a importância da dimensão teórica vinculada ao contexto educacional, portanto não se constitui em práxis e sim em prática utilitária.

Saviani (1989), defende a importância da dimensão teórica vinculada ao contexto educacional como dimensão imprescindível na formação de um educador comprometido com uma educação emancipatória, pois “a teoria constitui-se num dos elementos básicos para a análise qualitativa da realidade, favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófico-científica da prática pedagógica” (p.78). Deste modo, para o autor em questão a prática pedagógica não pode ser entendida como uma atividade dissociada ou distante da teoria.

A questão da indissociabilidade entre teoria e prática também está presente em Veiga (1994), ao tratar da prática pedagógica enquanto prática social orientada, ou seja, com um fim.

“(...) a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. Ou ainda, uma “(...) atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. “(...) a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se indissolúvel

³⁶ “Na minha produção realizarei a minha individualidade, a minha particularidade. Experimentarei ao trabalhar a alegria de manifestar a individualidade da minha vida e, ao contemplar o objeto por mim produzido, alegrar-me-ei por reconhecer a minha própria pessoa como uma potência que se fez ato, como qualquer coisa de visível, de tangível, de objetivo. 2) O uso que tu farás daquilo que eu produzi, e o prazer que tu retirarás desse uso, fornecer-me-ão imediatamente a alegria espiritual de satisfazer por intermédio do meu trabalho uma necessidade humana, de contribuir para a realização da natureza humana e de oferecer a um outro aquilo que lhe é necessário. 3) Terei consciência de servir de mediador entre ti e o gênero humano, de ser tomado e reconhecido por ti como um complemento ao teu próprio ser e como uma parte indispensável de ti próprio, de ser recebido no teu espírito e no teu amor. 4) Terei a alegria de ver que o que a minha vida produz serve à realização da tua, ou seja, de realizar na minha atividade particular a universalidade da minha natureza, a minha sociabilidade humana. Então, as nossas produções serão outros tantos espelhos nos quais os nossos seres irradiarão um para o outro” (Marx apud Bensaïd, 2007:18)

unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que é prática, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.” (Veiga, 1994:16)

Coerente com a perspectiva da psicologia sócio-histórica Shima (2006), fundamentada em Duarte, aponta com base em Vygostki, Luria e Heller que a prática escolar e, dentro desta a prática pedagógica, vem retratando e reproduzindo a cotidianidade dos sujeitos particulares de nossa época.

“A escola de hoje, por exemplo, veicula a ideologia neoliberal e, em conseqüência, é possível reconhecer que as histórias de vida estão sendo escritas não a partir da riqueza das mediações pedagógicas e socioculturais em geral, mas pela homogeneidade da pauperização do saber, no modo como ele é socializado [com diferença para as diferentes classes sociais] e ensinado.” (Shima,2006:06)

Para esta autora a prática pedagógica enquanto trabalho humano objetivado tem potencial para favorecer aos sujeitos a identificação das contradições presentes na cotidianidade, levando-os a reconhecer as suas origens e desdobramentos. Assim, permitindo ao sujeito ir para além da reprodução das atividades cotidianas e depois voltar a elas conscientemente “pondo em movimento intencional e planejadamente as funções psicológicas superiores, próprias do homem cultural - que se apropria daquilo que a humanidade produz, sendo capaz de produzi-lo, analisá-lo visando sua superação” (idem:13).

Compartilhando este mesmo referencial Miranda (1998) afirma que “a prática pedagógica transformadora requer a reconstituição ontológica da vida cotidiana pela via da conscientização dos valores éticos, contidos na genericidade” (p. 14). No entender desta autora, deve estar implícito nesta prática, ou seja no cotidiano dos professores a explicitação de valores éticos contributivos para o crescimento axiológico do ser social, os quais, conforme Casagrande (2001) “caracterizam-se por se articular com a consciência política, com a luta de classes e com a organização revolucionária, encontrando-se num dinâmico processo de formação.” (p.11)

Ao estudar a categoria prática pedagógica de forma compromissada com o tratamento de algumas problemáticas significativas geradas nas formas com que a escola trata a organização do trabalho pedagógico em geral Escobar (1997) procura efetivar uma análise sistemática da escola capitalista, a fim de elaborar categorias próprias da sua prática pedagógica, por entender que nas contradições que essas categorias encerram podem ser encontradas formas de superação das mesmas.

Cabe explicitar que a referida autora define como sendo “problemáticas significativas”, o conhecimento, a avaliação e os objetivos, por perceber serem estas áreas aparentemente prioritárias de investigação relacionadas com a perspectiva de desenvolvimento social e educacional do futuro do homem que a escola defende, em forma especial, das qualidades que desse homem são esperadas. (Escobar, 1997)

Um dos primeiros encaminhamentos metodológicos apontados pela autora para o estudo da prática pedagógica é a clareza de que “o conhecimento começa e desenvolver-se com base na prática, e em cada estágio do seu desenvolvimento aparecem categorias que o explicam e refletem suas particularidades” (p.09), um segundo ponto é a percepção de que a investigação da prática pedagógica demanda recortes, pois devido a sua amplitude esta não pode ser abordada de uma vez, assim propõe reflexão sobre áreas como a organização do trabalho pedagógico, a elaboração dos objetivos de ensino, a seleção, organização e sistematização do conhecimento e a avaliação escolar.

No caso específico do estudo sobre a concepção globalizadora, aqui em curso, estamos lidando mais diretamente com a prática pedagógica em seu trato com a seleção e organização do conhecimento, uma vez que como aponta Santomé, “globalizar em educação se relaciona com formas específicas de organizar o desenvolvimento curricular” (1998:197)

E como destaca Escobar,

“A dinâmica curricular é o movimento escolar que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização definido pela escola, base esta constituída em três pilares: o trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolares, os quais se articulam afirmando/negando, simultaneamente, concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida construída com base nos fundamentos que expressam a direção política do currículo.” (Escobar; 1997:53)

Procurando compreender porque tem sido crescente, entre os professores, a adesão à concepção globalizadora como encaminhamento para a prática pedagógica, tomamos como hipotética a afirmação de que esta adesão está vinculada a efetivação da prática pedagógica estar se consolidando na cotidianidade, a qual reifica a realidade e a própria prática do fetichismo da cotidianidade, e que por sua vez aliena o produto de seu trabalho pedagógico do mundo da concreticidade.

De acordo com Rossler (2006), “em nossa sociedade, tão marcada pelos processos de alienação das relações sociais humanas, os educadores muitas vezes reproduzem em seu trabalho as características da vida cotidiana, as características de seu modo de pensar, sentir e agir em sua existência nas esferas cotidianas de sua vida.” (p.280), o que por sua vez torna o trabalho educativo essencialmente alienado.

Sendo a vida cotidiana a esfera da realidade que mais se presta a alienação, a reprodução de suas características na esfera do trabalho pedagógico configura-se enquanto sinal do grau de alienação das vidas dos trabalhadores aí atuantes, bem como da sociedade em que vivem (Rossler, 2006), uma vez que “quanto maior for à alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação as demais esferas (Heller, 2004:38).

É na vida cotidiana que o pensamento orienta-se para a realização das atividades e como nos esclarece Kosik (2002), a cotidianidade é o mundo fenomênico em que a realidade se manifesta de certo modo e ao mesmo tempo se esconde,

“de certo modo a cotidianidade desvenda a verdade da realidade, pois a realidade à margem da vida de cada dia seria uma irrealidade transcendente, isto é, uma configuração sem poder nem eficácia; do mesmo modo, porém, também a esconde: a realidade não está contida por certos aspectos determinados e mediatamente. A análise da vida de cada dia constitui – em certa medida, apenas – a vida de acesso à compreensão e à descrição da realidade; além das “suas possibilidades”, ela falsifica a realidade. Neste sentido não é possível entender a realidade da cotidianidade, mas a cotidianidade é entendida com base na realidade.” (Kosik, 2002:83)

Apesar das atividades cotidianas constituírem o mundo da manipulação e da instrumentalidade, aprisionando seus sujeitos ao trato prático-utilitário, não podemos afirmar que a transição para a práxis não-cotidiana seja impossível, pois o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. Ser particular, uma vez que as necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidades do “Eu” e ser genérico já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano (Heller,2004:20-21).

Esta coexistência da particularidade e da genericidade é característica da vida cotidiana e como afirma Heller (2004) “quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais uma particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade”. A motivação, segundo o pensamento lukacsiano³⁷ pode se dar por diferentes formas de transcender a cotidianidade: o trabalho criador, a arte e a ciência pois estes resultam na suspensão temporária da heterogeneidade, da imediatez e da superficialidade extensiva do sujeito na cotidianidade.

Sabendo ser a prática pedagógica uma forma de objetivação social que tem o potencial de exigir um esforço criador e uma concentração homogeneizadora³⁸ das faculdades humanas em torno de determinados projetos, acreditamos em seu potencial transformador e na sua capacidade para transcender a cotidianidade, mas desde que se efetive de maneira não alienada e compromissada com o ser humano-genérico.

Posta a prática pedagógica e a possibilidade de sua efetivação se dar de maneira compromissada com a transformação passamos nas partes que seguem a identificar a presença da concepção globalizadora nas propostas educacionais do estado de Pernambuco, ao longo do século XX e no raiar do XXI, procurando desnudar o projeto de sociedade com o qual a prática pedagógica pautada por esta concepção se filia.

³⁷ Georg Lukács, Werke, vol.11. (problemas do reflexo na vida cotidiana), apud Heller (2004:26)

³⁸ Agnes Heller aponta a homogeneização como meio para a superação dialética parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico.

4.2 A concepção globalizadora em Pernambuco ao longo do século XX

“E neste rio indigente,
sangue-lama que circula
entre cimento e esclerose
com sua marcha quase nula,

e na gente que se estagna
nas mucosas deste rio,
morrendo de apodrecer
vidas inteiras a fio”.

João Cabral de Melo Neto

Ao tratarmos da concepção globalizadora de educação, a partir dos documentos e referenciais trazidos pelas reformas dos anos 90, tendemos a compreender esta concepção como algo novo, porém há mais de um século a formação integral do aluno é proposta norteadora de movimentos educacionais centrados em pedagogias globalizantes.

O movimento da Escola Nova, ao considerar ensino como um processo de pesquisa³⁹ pautou-se pelo favorecimento ao desenvolvimento integral do aluno propondo a centralidade deste no processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias ativas que permitissem a meninos e meninas entrar diretamente em contato com objetos, seres vivos, fatos e acontecimentos. Para alçar o objetivo da formação integral retomavam do ensino intuitivo, denominado “lições de coisas”, a importância dos sentidos e do contato direto com o meio, pois “pretender que possam ser dadas as crianças lições sobre as coisas sem que estas coisas estejam presentes, sem que todas as crianças as toquem, é apenas o resultado da ignorância das necessidades do cérebro infantil” (Decroly, cit, in. Santomé, 1998:198)

Segundo Duarte (1971) o "Método de Projetos" e suas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho,

³⁹ Saviani (2006) já revelou que essa maneira de interpretar a educação acaba por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, empobrecendo o ensino ao mesmo tempo em que inviabiliza a pesquisa. “O ensino não é pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo.” (p.46) Para melhor aprofundamento sobre esta discussão consultar o capítulo A Falsa crença da escola Nova in. Escola e Democracia.

porém Brito (2005) ao estudar a trajetória do currículo de ensino fundamental na rede estadual de Pernambuco nos séculos XIX-XX identifica a presença deste referencial nas políticas educacionais pernambucanas já no final do século XIX e início do XX, apontando argumentos favorecedores do uso da parte intuitiva da criança como mecanismo alternativo ao ensino fragmentado. Tal orientação estimulava a aprendizagem pelos sentidos de forma globalizada, para tanto apelava para que fossem utilizadas “lições de coisas”.

Essa expressão criada por P. Rousselot e Mme. Pepe Carpentier está ligada a correntes defensoras do método intuitivo que em meados do século XIX foram disseminadas por diferentes educadores com o intuito de renovar as práticas pedagógicas. Estes renovadores tinham na concepção de conhecimento explicitada por Comenius e Rousseau suas matrizes. De acordo com Valdemarin (2004) esta corrente revela-se vigorosa do método de ensino intuitivo, caminho metódico para a educação dos sentidos e para a educação pelas coisas e pela experiência.

Caracterizando este método Valdemarin assim o define:

“O método de ensino intuitivo, popularizado também sob a denominação de lições de coisas e método objetivo, pode ser caracterizado como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem. Essa prática baseia-se numa concepção sobre o conhecimento humano segundo a qual todas as noções de espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionados pelos sentidos, ou, dito de outro modo, o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termo sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece criando as idéias.” (2004:171)

Apesar do apelo dos programas oficiais do Estado de Pernambuco ao uso da “lição de coisas” Britto (2005) questiona se realmente este foi utilizado pelos professores, uma vez que devido à falta de preparação pedagógica os mesmos tendessem a ensinar da mesma forma que foram ensinados. Porém, a mesma revela que no fim do século XIX até mais ou menos os anos quarenta do século XX, os professores pernambucanos elegeram materiais didáticos escritos de modo a facilitar o ensino globalizado através do sistema “lições de coisas”.

“ No fim do século XIX até mais ou menos os anos quarenta do século XX, o autor preferido passou a ser Felisberto de Carvalho, que escreveu cinco livros de leitura. Adepto do sistema “lição de coisas”, já referido anteriormente, ele escreveu seus livros de forma a facilitar o ensino globalizado” (Brito, 2005:39)

No século XX, as escolas pernambucanas terão em seu campo os grandes embates e entraves que se apresentaram na educação de uma maneira geral. As linhas tradicionalistas, escolanovista, tecnicista e crítica influenciaram o fazer pedagógico dos professores em diferentes períodos, não de maneira linear ou excludente, mas num embate concomitante das forças sociais em ação.

Segundo Britto (2005), em Pernambuco, o movimento escolanovista teve na rede particular de ensino seu primeiro lócus de adesão, pois algumas exigências deliberadas pelo Bureau Internationale de Écoles Nouvelles⁴⁰ não poderiam ser satisfeitas pela estrutura do sistema público:

“A Escola Nova agrupa seus alunos em casas separadas, vivendo cada grupo de dez a quinze alunos, sob a direção material e moral de um educador, secundando por sua mulher ou uma colaboradora. É preciso que os alunos não sejam privados do influxo feminino adulto, nem da atmosfera familiar, que os internatos-caserna não poderiam proporcionar.(2005:50/51)”

De maneira geral a adesão ou não aos princípios escolanovistas não se restringiam apenas às reformas materiais necessitando uma mudança na intencionalidade da educação. Porém a introdução de alguns princípios da Escola Nova chegou ao sistema público de ensino em Pernambuco, com a “Reforma Ulisses Pernambucano” em 1923, sem questionar o sistema social. Esta reforma incentivou a utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem, porém as medidas concentraram-se na promoção de assistencialismo e louvor

⁴⁰ O Escritório Internacional das Escolas Novas com sede em Genebra na Suíça fixou em 1919 aspectos que deveriam caracterizar as escolas pertencentes ao movimento escolanovista.

a pátria, o que pode ser destacado em alguns dos Mandamentos da Professora, elaborado por Ulisses Pernambuco

“2º.) considerai vossa profissão como formadora dos alicerces da nossa nacionalidade; executai-a, pois, como um sacerdócio./10º.) Pregai o amor a pátria, exaltando os que bem, a servirem.”(in.Brito, 2005:92)

Com a Reforma “Carneiro Leão” iniciada em 1928 e aprovada em 1929 por meio do documento Organização da Educação no Estado de Pernambuco, foram privilegiadas orientações destinadas a pautar a prática pedagógica pelo ideário Escolanovista e seus métodos ativos e globalizados, sendo que apesar da indicação do uso dos “métodos de projetos” e “centros de interesse”, esses foram recomendados e não exigidos, mantendo-se o programa caracteristicamente enciclopédico.

Aqui cabe ressaltar que a alegação para a não exigência de um método não se relacionava a uma democratização do sistema, com valorização das escolhas empreendidas pelos professores, e sim a consideração de que os professores não tinham formação suficiente para garantir a qualidade do ensino baseado nessas premissas.

“Decretar de uma hora para outra, escolas decrolyanas, métodos ativos por toda a parte, sem uma preparação anterior e cuidadosa do mestre, sem experimentações suficientes, é comprometer uma grande idéia votando-a de antemão, a fracasso inevitável” (Araújo, 2002:102)

Estando em curso a Reforma, a mesma sofreu alterações com a mudança da conjuntura política ocorrida com a entrada de Vargas na Presidência do país. Assumiu sua direção o Prof. Aníbal Bruno implementando alterações que contemplassem a proposta “varguista” de ensino – incentivo ao civismo, ao nacionalismo, aos ideários industrialistas. Com esta reforma o Estado de Pernambuco terá uma mudança substancial na organização dos programas, passando estes a não serem mais organizados por matérias ou disciplinas como até então vinha ocorrendo, mas por Grupos de Assuntos Correlatos, segundo Britto (2005) estes programas explicitavam o modo como deviam ser procedidas aulas dentro de uma metodologia que solicitava a globalização das matérias. O investimento na consolidação dessa nova abordagem em educação levou a seleção e descrição de como vivenciar temas de maneira globalizada, que foram propostas através dos programas de 1936.

O aparente caminhar no sentido de uma proposta mais globalizadora sofreu retrocesso com o currículo de 1937, alegando a necessidade de uma estrutura comum a todas as escolas foram propostos currículos mínimos que apesar de manterem a distribuição dos conhecimentos em grupos, segundo a correlação existente entre eles retirou as prescrições metodológicas sob a prerrogativa de conceder liberdade de ação ao professor. Para Britto, estas mudanças:

“não significaram a inteira globalização da aprendizagem, que razões de oportunidade e de clareza impediram de introduzir decididamente no programa, mas vale a nova atitude como sugestão para que a atividade se desenvolva dentro de complexos, onde se coordenem e se complementem os diversos conhecimentos referentes aos vários aspectos de um mesmo fenômeno natural ou social” (2005:108)

Com a contra ofensiva conservadora emplacada por Agamenon Magalhães com apoio das correntes religiosas anticomunistas, o currículo de 1939 combaterá, de maneira ferrenha, o ideário escolanovista. Assim, o programa passará a centrar-se na pormenorização dos conteúdos disciplinares afastando-se de uma perspectiva globalizadora.

No entanto, os estudos de Brito (2005) nos permitem inferir que o ideário escolanovista manteve-se presente nas escolas pernambucanas, ao longo do século XX, sendo que a perspectiva globalizadora em alguns momentos ganhará maior ênfase, como no currículo de 1945 a utilização de materiais concretos e experiências ativas, ou e ainda na primeira metade da década de 60 quando podemos verificar nos documentos do Instituto de Pesquisas Pedagógicas (IPP) a recomendação do uso de métodos globalizados pelas diretrizes educacionais do Estado:

“toda aula, nova ou de revisão, deve fazer parte de um plano globalizado, seja unidade de trabalho, sistema de projetos, centro de interesse, plano Dalton, etc., em que uma idéia central, num propósito definido ou uma sugestão oportuna sirvam de ponto de partida a uma série natural de conhecimento revisões, de associações no tempo e espaço, reforçados por curiosidade da classe, por solicitações ambientes”⁴¹ (IPP, 1964)

⁴¹ Trecho retirado do formulário no. 07 do ano de 1962, do Instituto de Pesquisas Pedagógicas, destinado a registrar o resumo das atividades curriculares. Fonte: Método e técnicas em uso na rede de Ensino: educação Primária . Instituto de Pesquisas Pedagógicas. Secretaria de Estado de Negócios de Educação e Cultura, 1964.

Importante notar que apesar destas recomendações e mais de meio século de políticas favoráveis às concepções globalizadoras, como nos aponta o estudo de Brito (2005), os dados do Instituto de Pesquisas Pedagógica (IPP) sobre as taxas de incidência de técnicas de ensino utilizadas nas escolas primárias de Pernambuco comprovam a presença dos métodos globalizados - Decroly, Projeto, Unidade de Trabalho - porém, em proporção bem menor do que os demais métodos então utilizados, estando os primeiros mais presentes nas séries iniciais da educação Primária.

Tabela 03

Taxas de incidência de técnicas de ensino

Tipos Empregados	Taxa de incidência									
	CAPITAL					INTERIOR				
	Séries					Séries				
	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.
Indutivo-detutivo	33,56	64,82	45,10	79,56	67,41	20,76	51,33	48,19	56,20	48,09
Analítico-sintético	55,17	25,29	42,80	20,07	28,57	62,05	38,19	41,18	29,81	42,38
Herbart	-	0,29	-	-	-	-	0,97	-	-	-
Decroly	10,57	2,90	10,01	-	2,75	9,74	1,94	8,70	1,31	7,14
Projeto	-	3,19	1,27	-	-	-	-	0,21	-	-
Unidade de Trabalho	0,68	0,58	0,72	-	1,25	-	2,18	1,69	3,69	2,38
Expositivo	-	0,58	-	-	-	-	-	-	4,48	-
Estudo dirigido	-	0,87	-	-	-	-	-	-	-	-
Global	-	0,29	-	0,36	-	-	1,94	-	2,63	-
Intuitivo	-	0,87	-	-	-	1,79	2,18	-	1,31	-
Plano Dalton	-	0,29	-	-	-	0,25	-	-	-	-
Contos M. Closkey	-	-	-	-	-	-	0,24	-	-	-
Explicativo	-	-	-	-	-	2,82	0,97	-	-	-
Analógico	-	-	-	-	-	2,56	-	-	-	-

(*) Fonte: Instituto de Pesquisas Pedagógicas - 1964, in Brito, 2005.

O confronto das informações oriundas do levantamento histórico das propostas curriculares propagadas pelas políticas oficiais com os índices expressos pelos dados do IPP é um indicativo da necessidade efetiva de maiores estudos sobre a construção do currículo nos espaços escolares - currículo em ação -, pois sem desconsiderar as influências que o currículo oficial exerce sobre o currículo em ação é necessário averiguar o efetivo impacto das políticas oficiais na prática pedagógica dos professores.

Alguns trabalhos recentes (Nóvoa, Moreira, Silva), discutem esta necessidade defendendo ser necessário aos estudos sobre currículo a realização, de forma concatenada, ao levantamento histórico, o estudo das reinterpretações realizadas pela escola. Possibilitando, deste modo, o entendimento do papel que as instituições escolares e seus atores desempenham ou desempenharam na construção social do conhecimento, uma vez que estas tanto reproduzem como se afastam das propostas oficiais em sua prática escolar. Segundo Teixeira

“Urge a necessidade da compreensão do currículo escolar como um processo constituído de lutas e conflitos, ou seja, um processo de construção em ação, no qual diferentes concepções, ideologias e tradições entram em cena, considerando e selecionando, em determinado contexto histórico, alguns conhecimentos como socialmente válidos e, conseqüentemente, desconsiderando outros conhecimentos por não entendê-los como válidos...demanda reflexão sobre o processo de construção curricular numa perspectiva histórica que possa trazer à tona como determinadas propostas curriculares são reinterpretadas pela escola, de forma a entender como o currículo oficial “prescrito” chega à escola e como esta atua, reage e interage com o mesmo, configurando produções curriculares que se materializam em currículo em ação”(2001:02/03)

Como o intento deste trabalho não se configura como um estudo no campo curricular, mas ao mesmo tempo dialoga com este, uma vez que tem centralidade no estudo das práticas pedagógicas pautadas em concepções globalizadoras, as quais estão relacionadas a políticas curriculares torna-se importante perceber as tendências da prática pedagógica dos professores frente às novas diretrizes curriculares em curso no Estado de Pernambuco, é do que trataremos com maior cuidado no capítulo cinco desta dissertação.

Finalizando este estudo sobre a presença da concepção globalizadora nas diretrizes educacionais de Pernambuco ao longo do século XX verificamos que na segunda metade dos

anos 60 apesar da organização curricular basear-se na filosofia do “Core Curriculum”, a qual apregoa que “para ajudar o homem a conseguir sua plenitude enquanto pessoa, precisaremos começar por corrigir a forma fragmentadas como o conhecimento é levado aos alunos” (Britto:150) o currículo manteve-se estruturado disciplinarmente, não deixando claro a globalização, que o espírito da proposta solicitava.

Com a chegada dos anos 70, as conquistas e avanços no sistema educacional sofreram as penalidades impostas pelo projeto societário da ditadura militar. O foco da educação centrou-se ainda mais no mundo produtivo e a fragmentação e a disciplinarização do currículo se confirmou como proposta hegemônica, centrada na preparação dos alunos para o mundo do trabalho

“Foi implantada a Lei no. 5.692 em 11 de agosto de 1971, que substituiu a Lei no. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Com a implantação desta lei foi também implantado o tecnicismo no Brasil e de certa forma continuado em Pernambuco, porque já havia aspectos desta filosofia de Currículo em propostas anteriores a década de 70”(Brito , 2005:152)

Já na segunda metade da década de 80, mais precisamente no período 1987 a 1991 e posteriormente em 1997 a 1998, com a chegada ao poder das correntes progressistas, por meio da eleição de Miguel Arraes para o governo do estado, veremos ganhar força na política educacional do estado os pressupostos da Teoria Crítica⁴², por meio dos quais se defendeu o efetivo papel da educação na estruturação de projetos equalizadores de justiça social. Com base nesta postura foram denunciados o elitismo e a ingenuidade advindos do paradigma conservador orientador até então da formação e prática do professor da rede pública do estado de Pernambuco. De acordo com as Diretrizes Gerais da Política de Ensino, texto destinado à capacitação inicial do educador de apoio, proposta pela então equipe da Secretaria de Educação sob coordenação da professora Silke Weber, a problemática do paradigma conservador que então norteava a educação estava em “transmitir de forma

⁴² Segundo Britto, a Teoria Crítica do Currículo tem por embasamento questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo é nesta teoria um artefato social e cultural. A Teoria crítica nega a neutralidade do currículo e enfatiza as relações de poder que permeiam o currículo. Tem apoio na sociologia educacional, não encarada na sua forma tradicional, mas como uma sociologia educacional diretamente voltada às questões de currículo, por entendê-lo um elemento muito forte no desenvolvimento da consciência do aluno. (2005:168)

fragmentada o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, de modo desvinculado da realidade social complexa e, particularmente, da realidade da classe dos alunos”(DGPE/1991)

Esta afirmação guarda profunda conexão com as reflexões de Saviani (2006), o qual aponta nas pedagogias tradicionais e escolanovistas a ausência de uma perspectiva historicizadora.

“Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-la e alterá-los por si mesma.” (Saviani, 2006:68)

Com esta perspectiva a construção de um novo modelo de educação para o Estado de Pernambuco foi proposta requerendo-se a eliminação do imediatismo e, como destaca Brito (2005) analisando as Diretrizes Gerais da Política de Ensino e o texto do Projeto de Educação do Governo Popular de Pernambuco foi imprescindível para esta proposta a diferenciação entre currículo e escola.

“Currículo tem um objeto, uma matéria a tratar que não se reduz ao conhecimento. Organiza e sistematiza os conhecimentos para desenvolver a reflexão do aluno sobre o próprio conhecimento. Organiza e sistematiza os conhecimentos para desenvolver a reflexão do aluno sobre o próprio conhecimento e sobre a prática social na perspectiva de sua transformação. Portanto o objeto do currículo é a reflexão. A escola é o espaço privilegiado de comunicação/produção do conhecimento necessário à compreensão/interpretação/ explicação/intervenção na realidade, na perspectiva da transformação das relações sociais – espaço de incorporação, sistematização e produção de conhecimentos, sentimentos, movimentos, ideologias e relações” (2005:172)

Por fim, nos anos finais da década de 90 com o retorno e permanência (1998 a 2006) no poder dos representantes das tradicionais forças conservadoras do Estado, “oligarquias do campo e das elites da cidade” (Bacelar, 2006), o projeto se esvaziou e em seu lugar foram

implantadas políticas de apoio as reformas do Estado Brasileiro imputadas pela esfera federal, compromissadas como visto no segundo capítulo deste trabalho com as agências internacionais e os ditames do Consenso de Washington, por meio de amplo investimento em capacitação para conhecimento e utilização dos PCNs, publicado pela esfera federal em 1998, elaboração do Plano Estadual Educação (2002) e já no final do Governo o lançamento da Base Curricular Comum de Pernambuco.

Este breve histórico permite-nos perceber que ao longo do século XX o campo educacional foi terreno fértil para as inovações pedagógicas. Não só no estado de Pernambuco, mas no Brasil, pois de acordo com Souza (2004), “conquanto a seleção cultural tenha permanecido com relativa estabilidade, o mesmo não se pode dizer em relação aos métodos de ensino e ao pensamento pedagógico” (p.139). Desde a renovação empreendida pelo método intuitivo ou lições de coisas, marco da renovação do ensino primário no final do século XIX e início do século XX, a introdução da Escola Nova e sua relação de continuidade com os métodos intuitivos

Tendo como objeto o estudo da concepção globalizadora em educação, após este breve olhar sobre o legado desta na trajetória educacional do estado de Pernambuco ao longo do século XX passaremos a verificar a sua presença em documentos de referência para a prática pedagógica publicados no Segundo Governo Jarbas Vasconcelos, como já traçamos no segundo capítulo deste trabalho as filiações dos referidos documentos passamos a abordar diretamente a presença da concepção globalizadora.

4.3 A concepção globalizadora em Pernambuco na aurora do século XXI

“Rios, pontes e overdrives
impressionantes estruturas de lama.
Mangue...”

Chico Science

Os dados históricos nos demonstram ser a concepção globalizadora uma constante no cenário educacional pernambucano ao longo do século XX, mesmo sem ter alcançado efetivamente a hegemonia entre os professores. Frente a esta constatação parece importante destacar que no raiar do Século XXI, não podem ser apontadas rupturas efetivas com esta forma de pensar a Educação sendo, pelo contrário, um momento de fortalecimento desta concepção.

Tal afirmação pode ser comprovada uma vez que no contexto da elaboração do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE/2002), a definição do projeto pernambucano pautou-se pela reforma educativa em curso no cenário Federal, prescrita pela legislação federal a partir da Constituição Federal (1988) e com maior vigor posteriormente a LDB no. 9394/96. Esta afirmação pode ser verificada no próprio documento

“Este Plano Estadual contém programas, diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas que **integram e consolidam as políticas nacionais**, com um diferencial específico do Estado de Pernambuco: a participação e o apoio da sociedade na construção de suas propostas, delineadas durante a construção desse processo. Muitas das ações propostas/definidas já foram implantadas durante o ano de 2000 e deverão ser ampliadas e implementadas no período 2001-2009.” (PEE/2002, grifos nossos)

Segundo Vitar (2006), a reforma educacional na instância federal apontou para uma nova estrutura curricular, “centrada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase numa metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, priorizando a elaboração de projetos”. Na instância estadual não se dará de modo diferente, como pode ser verificado na versão preliminar da Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC/2006), a qual

coerente com a retórica dominante valorizará um conjunto de saberes e competências tidos como imprescindíveis a uma formação para a cidadania, a qual passa a ser definida como possibilidade de incorporação e articulação de “conhecimentos, saberes e competências atinentes aos campos cultural, social, estético, ético, científico e tecnológico” (BCC, 2006:07)

No referido documento, em sua parte destinada aos pressupostos teóricos metodológicos pode ser identificada como opção norteadora da prática pedagógica a eleição de metodologias mobilizadoras de saberes e aprendizagem vinculadas ao desenvolvimento de competências por meio de opções interdisciplinares.

“o texto ocupa-se também dos eixos metodológicos mobilizadores dos saberes e da aprendizagem, mais precisamente, das competências, da interdisciplinaridade e da contextualização, bem como dos eixos da flexibilidade e da avaliação. Em torno dos quais a rede estadual e as redes municipais públicas de ensino de Pernambuco são convocadas a se organizar” (BCC, 2006:11)

Pelo anteriormente afirmado, podemos apontar a interdisciplinaridade como eixo estruturante do processo ensino-aprendizagem, revelando uma clara opção por concepções contrárias a disciplinarização, pois como nos aponta Santomé “a interdisciplinaridade é um termo que surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada” (1998:62), deste modo apresenta vínculos profundos com perspectivas globalizadoras que proponham romper com a disciplinarização.

Na atualidade, é comum entre os educadores afirmar que o ensino tradicional e o modelo clássico da escola não mais correspondem às exigências da sociedade atual, dinâmica, caracterizada pela inovação tecnológica, sendo que nesta sociedade o modelo de currículo organizado em disciplinas dispostas de modo fragmentado, sem correlação ou nexos entre elas não serve mais, frente à hegemonia destas argumentações a escola tradicional vem sendo questionada e propostas de substituição vêm surgindo com frequência baseando-se em argumentações defensoras de uma escola que se aproxime mais da sociedade e da vida cotidiana, em que os alunos se envolvam mais no processo educativo.

Tais pressupostos expandem-se entre educadores, estando presentes nos documentos oficiais do MEC:

“Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores.

É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país.” (BRASIL, MEC – SEB. 2004).

Neste contexto, a concepção globalizadora aparece como forte influência nas propostas de seleção e organização dos conhecimentos a serem trabalhados na escola sendo referencia para elaboração de diretrizes sobre os saberes e as competências tidas como comuns aos vários sistemas públicos. Diretrizes estas que, no caso do estado de Pernambuco podem ser verificadas na versão preliminar do documento Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino - 2006 (BCC – PE) através da:

a) Crítica a uma abordagem tradicional em educação:

“uma pedagogia voltada para a ampliação de saberes e competências ultrapassa a prática tradicional de simplesmente dar aula, atividade, quase sempre, reduzida a momentos de mera explicação oral dos conteúdos. Essa prática tradicional somente encontra respaldo nas propostas que reduzem o ensino à transmissão de uma grade de conteúdos descontextualizados, inexpressivos e simplistas.” (BCC, 2006:26)

b) Valorização de encaminhamentos pedagógicos globalizantes:

“Múltiplas opções de encaminhamento pedagógico podem ser consideradas, desde que possibilitem, competências para: - As conexões dos saberes entre si, que podem gerar concepções mais integradas.- A organização interdisciplinar dos conhecimentos, pelo diálogo entre os diversos domínios da experiência” (BCC, 2006:27)

c) Defesa de abordagens que superem a fragmentação do saber:

“O papel hoje desempenhado pelas disciplinas escolares deve ser profundamente revisto, passando a incorporar a perspectiva da interdisciplinaridade” (BCC, 2006:28)

d) Indicação de bibliografia de referência:

“conhecer as bases teóricas em que se apóiam tais experiências, os contextos escolares a que se referem e os resultados obtidos, podem contribuir para que se formulem propostas interdisciplinares adequadas à realidade de nossas escolas. A título de fornecer elementos para esses estudos, pode-se citar, em nosso Estado, o projeto descrito em Basto et alli (2003). Nos âmbitos nacional e internacional, dentre muitos outros, podem ser mencionados os trabalhos de Fazenda (2001) Pires (2000), **Zabala** (2002) e **Santomé** (1998).” (BCC, 2006:29, grifos nossos.)

Dessa maneira fica explícito que a prática pedagógica esta sendo direcionada por encaminhamentos pedagógicos filiados a concepção globalizadora e assim sendo, aqueles que vislumbram uma sociedade mais justa são chamados a ter novos olhares para as “verdades” postas, o que não significa dizer que a adesão prematura a pressupostos ditos polarizantes seja o caminho a se trilhar. A busca passa pela compreensão das propostas que estão à mesa, procurando desvelar quais interesses educacionais, sociais e políticos estão por trás de cada uma delas, ou seja com qual projeto de Homem/sociedade estão filiadas, para que possamos fazer opções conscientes e não alienadas.

No estado de Pernambuco podemos constatar por meio da análise da BCC a explícita opção pela concepção globalizadora, uma análise crítica do documento identifica seus pontos de confluência com a proposta anteriormente formulada no Plano Estadual de Educação (PEE/2002) do qual se constitui meta a ser atingida, “é urgente que se ofereça a esses professores uma formação continuada, visando à modernização e a atualização do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos da legislação em vigor” (PEE/2002), configurando, deste modo, como uma continuidade da política educacional traçada pelo governo Jarbas Vasconcelos. Esta constatação parece importante, uma vez que no documento das Bases Curriculares Comuns esta vinculação não é

apresentada de modo direto, procurando a todo o momento configurar-se como consenso social constituído.

“O presente documento da Base Curricular Comum para as redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE) resulta de projeto elaborado, conjuntamente, por várias instituições educacionais que atuam no Estado de Pernambuco.... A despeito do processo de ampla participação na elaboração deste documento...” (BCC, 2006:07/08)

Com a finalidade de verificar a presença da concepção globalizadora na prática pedagógica dos professores além de sua identificação nos documentos oficiais da Secretaria (PEE/ 2002 e BCC/2006), fizemos uso de questionários (anexo II) aplicados junto às Gerencias de Ensino Regional e também junto aos professores da rede pública estadual (anexo III), os quais colaboraram para a formulação do roteiro utilizado na entrevista de aprofundamento (anexo V). No próximo capítulo trataremos dos procedimentos para obtenção dos dados, bem como da análise dos mesmos.

CAPÍTULO • CINCO



Timoneiros em terras pernambucanas

“...Mundo mais livre
Que eu quero ter!
Eu quero um país
A cada vôo companheiro
de asas e timoneiros
que eu nunca vi.
Eu quero um país
Com mais praças
E domingos...”

Zé Augusto Marques

5.1 Mirantes teóricos

“ A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho, é que se pode descrever, adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.”

Karl Marx

De acordo com Sanfelice (2005) o pensamento de um sujeito pesquisador sempre será um pensamento situado, terá o seu mirante de onde olha e este lhe dá o seu alcance e o seu limite, com esta pesquisa não se deu diferente. Os esforços se deram na tentativa de compreender o objeto no que diz respeito a seus condicionantes histórico-sociais fundamentados nas condições materiais e objetivas em que se realizam. Assim buscamos contemplar, dentro do possível, uma análise objetiva da realidade estudada buscando compreender o conjunto de conexões internas da coisa em estudo, o que por sua vez exigiu o auxílio de diferentes procedimentos científicos resultando no emprego de diferentes técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados.

Nesta perspectiva, a metodologia adotada para a presente pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico, a partir da obra de Karl Marx, Karel Kosik, Agnes Heller e Saviani, tendo como categorias de relevante importância o trabalho e a cotidianidade.

Para Kosik (2002), a pergunta fundamental que distingue as diversas formas de investigação científica é o que é a realidade?, ou de forma reduzida, como é criada a realidade? Para o autor “... toda teoria do conhecimento se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma” (2002:61). E a realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e, sobretudo, como objeto e na práxis

histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito.

No método proposto, a compreensão da realidade, finalidade precípua da ciência, não se comporta como um triunfo que se contente com a descrição dos fatos (positivismo) nem como um mero conceito da realidade (idealismo). A dialética (Kosik, 2002) é o pensamento que, partindo da totalidade concreta a ela retorna na forma de uma totalidade problematizada e rearticulada, compreendida. Esta nova totalidade, por sua vez, é o ponto de partida para um novo ciclo de investigação.

Nesse sentido, Ciavatta (2001) assinala que a totalidade social construída é um conjunto dinâmico de relações que passam pela ação dos sujeitos sociais. E por não ser apenas uma concepção mental, “o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade” (ibid, p.123). Do ponto de vista marxista, a totalidade é um conjunto de fatos articulados em um determinado contexto ou, ainda, o todo estruturado, de tal modo que sua gênese e desenvolvimento se dão como produção social do homem.

Kosik (2002) aponta a totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real, o que significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isso é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (ibidem: 61).

O conhecimento da sociedade, para Marx, deve privilegiar dois aspectos: a síntese de suas diversas articulações e a história. Assim, de um lado integra a dinâmica social – momento das transformações, quer sejam discretas ou violentas – e, de outro, as modalidades de organização social concebida sempre como equilíbrio instável. Se a história pode ser explicada estruturalmente, ela é acima de tudo processo. A explicação histórica consiste na explicação da forma de articulação social, objetivando integrar as diversas dimensões constituintes da sociedade e identificar as conexões internas que as regem. As modificações

numa esfera – econômica, política, jurídica, ideológica, etc. – implicam em gradações variadas de transformações nas demais. Como toda totalidade articulada, alguns de seus elementos determinam outros, isso é, transformações em um nível geram alterações em outros, não sendo meramente uma relação circular ou harmônica.

Essa lógica de construção do objeto é denominada por Ciavatta (2001) de lógica da reconstrução histórica. Isso requer realizar o resgate histórico como elemento de análise do fenômeno educativo, implicando a “negação da ideologia dominante que, ao tratar como natural o que é histórico e permanente o que é passageiro, reifica o real, retirando-lhe o movimento e a contradição”. Portanto, o desafio está em se captar os elementos mais concretos, as objetivações que explicam essa totalidade, não como uma noção genérica, mas, sim, como um conteúdo de natureza histórico-social.

Conforme o materialismo histórico-dialético, não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem suas múltiplas determinações. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica, para a qual o conhecimento da realidade não se dá pela experiência imediata, mas por meio de abstrações que permitam o estudo de sua gênese, assim como dos fatores que influenciaram e determinaram seu desenvolvimento.

Conforme Kosik (2002), a realidade ou a essência do fenômeno não se apresenta de modo imediato ao homem, mas apenas de modo mediato, isto é, por meio da investigação e da elucidação das relações existentes entre a essência e o fenômeno, entre o todo e as partes. Em outras palavras, a apropriação da realidade pelo pensamento só é possível pela mediação da teoria. Assim sendo, o autor afirma que o fenômeno possui uma estrutura própria que pode ser revelada e descrita a partir da análise de seus fundamentos e de suas determinações possibilitando a compreensão do mesmo em sua totalidade.

Concatenados com esta opção, compreendemos que a representação inicial de um fenômeno/objeto não é capaz de traduzir adequadamente o todo, tornando-se necessário passar à análise das unidades e também de seus opostos e contradições. Entretanto, convém observar que a análise das unidades não substitui a compreensão da totalidade. A unidade, ainda que conserve as características essenciais da totalidade, ela é objetivamente parte de um todo e o

processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento. Essa observação é particularmente importante nos dias atuais, quando, por influência do ideário pós-moderno, existe sempre uma forte tendência ao abandono das tentativas de compreensão do todo.

Porém, o pensamento não encerra na análise das unidades seu percurso. Ele agora terá que fazer o caminho inverso, isto é ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. Segundo Duarte (2000), o trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas deverá seguir o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa.

Para Marx (1978)

“O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (p.116-117)

Valorizando o processo histórico pelo qual as relações efetivamente se dão definimos os instrumentos de pesquisa a serem utilizados no presente trabalho com base na compreensão de que o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo através do contato direto, uma vez que o contato direto produz no pensamento uma "representação caótica do todo", que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento (Duarte, 2000).

Considerando que a compreensão da realidade não se dá de modo imediato, a análise dos problemas educacionais deve, portanto, seguir o princípio da investigação dialética, buscando compreender a realidade de cada fenômeno como um momento do todo,

como síntese de múltiplas determinações, de forma a compreender o problema em sua totalidade.

Conforme Saviani (1996), essas categorias não são auto-suficientes nem devem ser compreendidas como justaposições cuja somatória permitiria o surgimento da reflexão filosófica.

“A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto (totalidade). Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica.” (Saviani, 1996:17/18)

Trata-se, portanto, de uma reflexão filosófica pautada no método dialético que possibilita ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais, visando favorecer, por um lado, a compreensão desses problemas em sua totalidade e, por outro, a análise dos condicionantes da atividade educativa para o encaminhamento de possibilidades efetivas para a promoção do aluno, isto é, para a transformação daquilo que ele é “naquilo que ele deve ser” com base em uma concepção histórico-social de formação humana (Saviani, 1996). Nesse sentido, podemos destacar o esforço dos pesquisadores da pedagogia histórico-crítica em colocar suas pesquisas a serviço da construção de uma pedagogia marxista, seguindo rigorosamente os fundamentos teórico-metodológicos da dialética marxista nas análises sobre os fenômenos educacionais.

Como vemos, trata-se de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional, fundamentada em um método de análise que atenda às exigências sintetizadas pelo autor nas categorias: radicalidade, rigor e totalidade. Sendo a pedagogia histórico-crítica expressão teórica do marxismo no campo da educação, essas categorias devem ser compreendidas a partir do referencial teórico-metodológico que as fundamenta.

Em suma, a abordagem do nosso objeto se deu pelo tratamento dos dados obtidos no contato com os sujeitos da pesquisa, sendo importante salientarmos que, embora tenhamos como referência a percepção que professores e professoras têm da concepção globalizadora, temos consciência de que esta tem que ser vista dentro da relação dialética estabelecida com o

contexto histórico, uma vez que compreendemos o resultado do trabalho dos professores como um produto sócio-histórico.

Assim, ao tratarmos dos dados não tomamos as representações do empírico expressas pelos professores nos momentos de interação enquanto conhecimento, mas sim enquanto início do conhecimento, pois como afirma Freitas (2005) com base em Marx, o primeiro momento no mundo conceitual é a representação.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados se definiram enquanto expressão prático-instrumental do método adotado para esta pesquisa, pois conforme afirma Gamboa,

“a escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto (pressupostos gnoseológicos relacionados com as teorias do conhecimento que embasam os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo o processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade, de história, etc.).” (2001:88).

Assim, na presente pesquisa foram analisados documentos elaborados pela Secretaria de Educação e estudos bibliográficos sobre a concepção globalizadora, porém o levantamento de fontes e informações sobre o contexto histórico de implementação foi de extrema relevância para a análise dos dados coletados em campo, pois se afirmarmos ser contrários a idéia de que a verdade pode aflorar diretamente dos documentos também não defendemos a idéia de que a verdade pode ser apreendida de maneira direta a partir do captado por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados, pois a compreensão do estudado torna-se possível a partir da compreensão das contradições constituintes da prática pedagógica objetivada no sistema capitalista e assim sendo a necessidade da compreensão da dialética entre o todo e a parte faz-se imprescindível em uma pesquisa comprometida com desalienação da prática pedagógica.

5.2 Procedimentos e coleta de dados: tendências na prática pedagógica

A coleta de dados se deu primeiramente por meio de questionários estruturados respondidos por gestores e professores da rede pública estadual de educação, este encaminhamento foi destinado a explorar a presença da concepção globalizadora na prática pedagógica dos professores atuantes na rede pública estadual de Pernambuco. Para tanto foram utilizados dois questionários, um destinado às Gerências Regionais de Ensino (anexo II) e outro aplicado diretamente com professores e professoras (anexo III).

O questionário destinado as Gerências Regionais de Ensino foi aplicado após consulta a Secretaria Estadual de Educação e devido a destinar-se a todas as Gerências foi verificado junto a Gestão da rede a pertinência para que o fizéssemos por meio de correio eletrônico, devido à impossibilidade do contato pessoal em virtude das grandes distâncias. O referido questionário teve uma parte introdutória constando sucinta explicação sobre a pesquisa e orientações sobre como proceder para seu preenchimento e encaminhamento à pesquisadora, na parte composta pelas questões foi solicitado identificação da Gerência, o no. total de escolas sob dependência pública estadual, o nº. de escolas que apresentam o ensino fundamental completo e o no. de escolas que tenham desenvolvido no período 2002 a 2006 atividades voltadas à formação dos alunos para a cidadania com base em concepções globalizadoras de ensino.

Mesmo sendo comum a comunicação dos Gestores Regionais por meio do correio eletrônico foi baixo o retorno dos questionários preenchidos, com o fim de sensibilizar e ampliar o número de devolutivas foi necessário contato telefônico com todas as gerências para assegurar-se que os questionários haviam sido recebidos e encaminhados à pessoa responsável, mesmo assim após confirmação do recebimento por todas as gerências o retorno não foi total, porém suficiente para os fins propostos: identificar a presença da concepção globalizadora nas escolas da rede pública estadual de Pernambuco.

Após análise do mapa das Regiões de Desenvolvimento (RDs – anexo VI) e da distribuição das Gerências Regionais de Ensino (GREs – anexo VII) que enviaram o questionário devidamente preenchido foi percebido que das 17 (dezessete) Gerências Regionais, coordenadas pela Secretaria de Educação do Estado, 06 (seis) remeteram o

questionário, a saber: Recife Norte, Recife Sul, Litoral Sul, Agreste Meridional, Sertão do Moxotó de Ipanema e Sertão Central sendo em todas registradas a existência de práticas pedagógicas voltadas à formação para a cidadania com base na concepção globalizadora.

Cabe destacar que devido a não devolução de todos os questionários enviados as GREs não podemos afirmar que a concepção globalizadora esteja presente em todas as escolas da rede de Ensino do Estado, ou mesmo em todas as GREs, mas podemos afirmar que independentemente das distancias geográficas que separam as escolas localizadas na área metropolitana do Recife à Zona da Mata, do Agreste e do Sertão a concepção globalizadora está disseminada em todas as regiões geográficas do Estado, podendo, deste modo, ser considerada no presente momento histórico uma referencia para a prática pedagógica voltada à formação para a cidadania.

Uma vez confirmada à presença da concepção globalizadora na rede estadual, passamos a trabalhar com o questionário destinado ao levantamento de indícios sobre como a concepção globalizadora se consolida no cotidiano escolar, para tanto o mesmo foi estruturado em torno das categorias centrais desta pesquisa: prática pedagógica e educação para a cidadania, tendo sido aplicado diretamente com os professores da rede. Ressalvadas as exigências metodológicas, procurou-se o envolvimento voluntário dos professores na pesquisa, tendo o questionário sido aplicado em professores atuantes em escolas da região metropolitana do Recife por membros da comunidade escolar (professores), por estagiários atuantes nas escolas e também pela pesquisadora. Devido ao questionário vir precedido de uma parte explicativa e ter sido aperfeiçoado após aplicação em um grupo piloto, não foram identificadas dificuldades por parte dos professores em respondê-lo, porém cabe ressaltar que a devolutiva dos questionários encaminhados foi parcial, mas devido ao objetivo da aplicação do questionário ter sido o levantamento prévio de informações sobre o objeto em estudo e a formação do grupo focal a ser entrevistado o retorno assegurou a margem necessária dentro das exigências do método.

O questionário estruturado foi organizado em três blocos:

1. **Identificação:** grupo de questões destinadas a fornecer informações que pudessem contribuir para a seleção dos integrantes do grupo a ser entrevistado: sexo; faixa etária; formação; vínculo de trabalho; tempo de magistério e matérias lecionadas.

2. **Acesso a informações sobre concepções globalizadoras:** os professores foram instados a dar informações sobre as formas pelas quais tiveram acesso a concepção globalizadora: capacitação; livros; material de apoio fornecido pela GRE, documentos oficiais; revistas da área educacional; eventos educacionais; programas televisivos, conversa com outros professores, além de poderem indicar outros meios.
3. **Estabelecimento de conexões entre conteúdos:** outro grupo de questões solicitou ao professor que indicasse a didática utilizada para estabelecer conexões entre os conteúdos e as razões para fazê-lo.

Com base na análise dos dados primeiramente apresentamos informações descritivas com relação a sexo/disciplina dos professores respondentes, tendo constituindo equilíbrio nas disciplinas de história, maioria masculina nas disciplinas de matemática, ciências e desenho geométrico, com grande predominância em geografia e maioria feminina em português, com predominância em inglês.

O exame do tipo de formação do professores indica que dentre os respondentes, a totalidade possui formação superior, sendo que a maioria se dá nas licenciaturas diversas, porém foram identificados professores sem formação específica lecionando na rede, apesar de terem ensino superior não apresentam habilitação para o magistério, um significativo número de professores apresenta algum tipo de especialização e no grupo respondente foi identificado apenas um professor com título de mestre atuando na rede e nenhum com doutorado. A especialização demonstrou ser conquista dos profissionais acima de 31 anos, com vínculo efetivo com a rede, sendo mais comum entre os professores de ciências, história e língua portuguesa.

Em relação ao número de disciplinas lecionadas a maioria dos professores demonstrou ser responsável por duas ou mais disciplinas, sendo estas coerentes com sua área de formação, porém foram identificados casos de atuação em área distinta da formação, por exemplo, professores de história, lecionando matemática.

Quando analisamos os dados referentes ao vínculo de trabalho, dentre os respondentes a maioria compõe-se por professores concursados, sendo que destes a minoria apresenta vínculo exclusivo com a rede pública estadual, uma parte significativa acumula vínculo com

a rede municipal, outros com a rede particular e ainda outros atuam paralelamente em áreas distintas ao magistério, rede hospitalar e comércio são alguns exemplos.

Dentre os professores respondentes tivemos a presença tanto dos professores em início de carreira, menos de três anos em sala de aula, como de professores com grande tempo de docência, mais de 25 nos de magistério, porém a maioria declarou ter entre 7 e 15 anos de experiência docente, do mesmo modo aconteceu com a faixa etária dos respondentes, tivemos casos de professores entre 21 e 30 anos, casos de professores entre 41 e 50 anos, mas a maioria se concentrou entre 31 a 40 anos.

No que diz respeito ao segundo e terceiro bloco do questionário a grande maioria dos professores respondentes declarou fazer uso de concepções globalizadoras, sendo que entre aqueles que se declaram contrários ao uso desta concepção destacamos os seguintes argumentos:

“o número de aulas é bem reduzido, quase insuficiente para abordar temas relacionados aos conteúdos da programação, além de não recebermos capacitação que nos ofereça sugestão de atividades para tal prática”

Ou ainda

“não o faço por motivos financeiros, preciso ganhar dinheiro para sobreviver, pois no Estado não dá para ganhar o suficiente para esses tipos de tarefas interdisciplinares”

Apesar de haver indícios de que a adesão à concepção globalizadora não é homogênea, o que revela em certa medida resistências por parte do professorado, os dados nos indicam que a não adesão à concepção globalizadora não vem se dando por oposição à sua epistemologia, ou mesmo por questionamento à sua eficiência como geradora de aprendizagem, mas sim por limitações estruturais (tempo e capacitação) e materiais (necessidade financeira), o que é indicativo da precariedade a que esteve sujeito o trabalhador da educação no estado de Pernambuco, sendo este dentre os Estados da Federação o que atualmente apresenta o pior salário pago a professores (SINTEPE/2006).

Dentre os professores que responderam fazer uso da concepção globalizadora procuramos verificar por quais meios estes tiveram acesso a informações que influenciaram

esta opção para sua prática. Ficou demonstrado que dentre os meios de maior relevância podemos apontar num mesmo nível de impacto as capacitações oferecidas pelo estado, a leitura de livros sobre a temática e a conversa entre pares, a participação em eventos educacionais teve menor impacto e os programas da TV escola apesar de serem mencionados dentro do grupo de respondentes não foi expressivo, o grande destaque ficou por conta das matérias circulantes em revistas específicas da área educacional, cabe destacar que a internet também foi apontada como fonte de informações.

Uma questão merecedora de destaque, e que ganha sustentação em estudo antecessor de Carvalho(2006) é a ausência de indicação dos documentos oficiais como fonte de informação, bem como a ausência de informações advindas de materiais de apoio fornecido pela Secretaria de Educação, revelando a falta de espaço/tempo de formação/reflexão para a realização de leituras e estudos sobre as leis, projetos educacionais e pressupostos que orientam a prática pedagógica.

Aqueles professores os quais declaram pautar sua prática pela concepção globalizadora quando indagados sobre como organizam sua prática pedagógica apresentaram respostas bastante diversas, a consistência das respostas foi verificada procurando cruzar a forma como o professor procede com o motivo para fazê-lo. Cada uma das proposições elencadas pelos professores, nos questionários, foi lida e buscou-se destacar o que se considerou mais representativo nas mesmas, a análise aqui apresentada destinou-se a orientar a formulação do roteiro de aprofundamento a ser utilizado na entrevista em grupo.

Procurando sintetizar o que veio a ser comum na prática pedagógica dos professores respondentes chegamos a onze diferentes encaminhamentos didáticos, os quais estão organizados no quadro abaixo por ordem de frequência e podem ser melhor compreendidos se analisado com o auxílio do gráfico comparativo que segue.

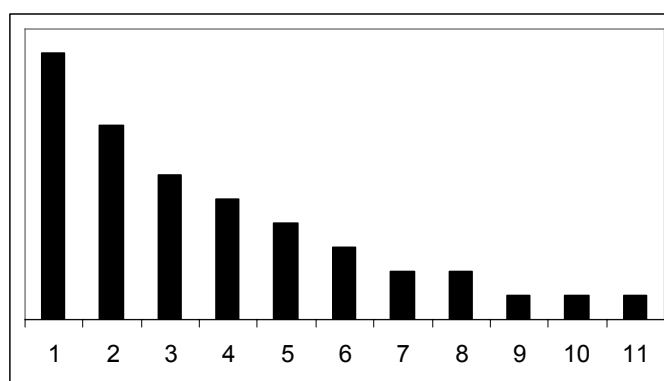
Tabela 04

No.	Encaminhamentos didáticos pautados na concepção globalizadora
1	Ensino de conteúdos com uso de recursos didáticos diversificados
2	Por meio de gênero textuais
3	Por meio da interdisciplinaridade
4	Trabalhando com conteúdos comuns a diferentes disciplinas
5	Por meio da análise de dados presentes no cotidiano
6	Por meio da contextualização entre conteúdos
7	Ensino de conteúdos a partir de temas atualizados
8	Por meio de projetos pedagógicos
9	Relacionando o conteúdo da aula ao contexto social
10	Por meio dos temas transversais
11	Por meio da história das disciplinas

O gráfico a seguir, permite visualizar a tendência com que os encaminhamentos têm aparecido na prática pedagógica dos professores da rede pública estadual de Pernambuco que se propõe a trabalhar com a concepção globalizadora.

Gráfico 01

Encaminhamentos didáticos pautados na concepção globalizadora

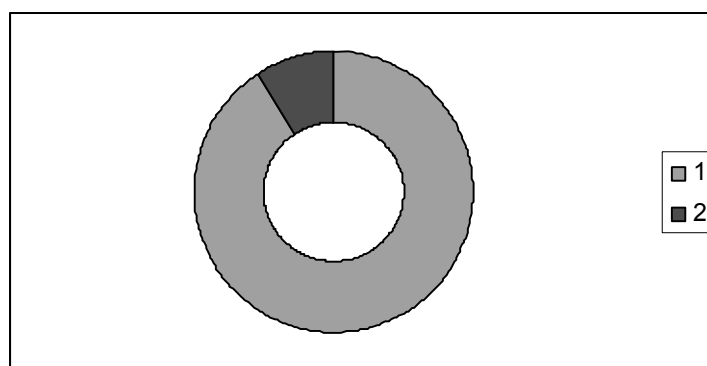


Verificamos que o uso de recursos didáticos diversificados configura-se como a principal forma encontrada pelos professores para favorecer a conexão entre os conteúdos, seguida pela utilização de gêneros textuais. Em seguida temos a promoção da interdisciplinaridade e o trabalho com conteúdos comuns a diferentes disciplinas, em menor quantidade, mas com presença significativa temos a análise de dados presentes no cotidiano e a contextualização entre conteúdos, logo após temos o ensino de conteúdos a partir de temas atualizados e a utilização de projetos pedagógicos, e por fim em quantidade reduzida, apresentam-se o relacionamento entre o conteúdo da aula e contexto social, os temas transversais e o uso da história das disciplinas como estratégias didáticas favorecedoras da organização dos conteúdos por meio da concepção globalizadora.

Fechando esta análise apresentamos a partir dos dados coletados a frequência com que a concepção globalizadora tem aparecido na prática pedagógica dos professores e professoras da rede estadual de educação

Gráfico 02

Frequência da concepção globalizadora na prática pedagógica



1 – Declararam pautar sua prática pela concepção globalizadora

2 – Declararam não pautar sua prática pela concepção globalizadora

Apesar da expressiva maioria dos declarantes indicarem ter sua prática pautada pela concepção globalizadora, dada a metodologia desta pesquisa, a adesão voluntária dos respondentes e os mesmos terem ciência de que se tratava de uma pesquisa sobre concepção globalizadora reservamo-nos indicar que esta concepção está presente na prática pedagógica dos professores, havendo necessidade de novas pesquisas para verificar informações mais

detalhadas, como por exemplo, qual sua significância se comparada a outras concepções ou ainda como estas convivem ou mesmo como os professores ressignificam esta concepção em sua prática.

Com a análise das respostas do último bloco de questão aplicadas aos professores, pretendemos verificar porque os professores têm optado pela adesão à concepção globalizadora como norteadora de sua prática pedagógica. Da mesma forma que no bloco anterior, as respostas dadas foram lidas individualmente e buscou-se destacar o que se considerou mais representativo nas mesmas.

Procurando sintetizar o que veio a ser comum na adesão a concepção globalizadora chegamos a sete elementos, os quais estão organizados no quadro abaixo por ordem de frequência podendo ser melhor compreendidos se analisados com o auxílio do gráfico comparativo que segue

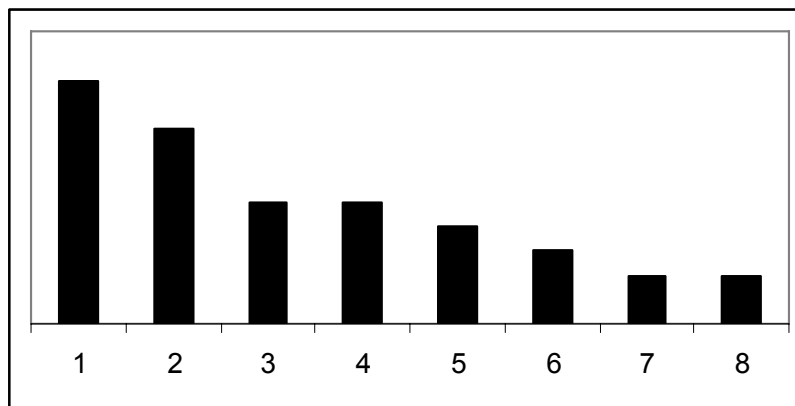
Tabela 05

No.	Elementos favorecedores de adesão à concepção globalizadora
1	Melhorar/facilitar a aprendizagem
2	Mostrar e relação dos conteúdos com o cotidiano
3	Tornar a aprendizagem mais significativa
4	Envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem
5	Tornar a aula mais atrativa e prática
6	Permitir a compreensão do conhecimento para além do limite disciplinar
7	Facilitar a organização e sistematização dos conteúdos
8	Mostrar que as disciplinas não estão isoladas

O próximo gráfico permite visualizar a tendência com que determinadas elementos têm servido para referendar a adesão a concepção globalizadora em educação.

Gráfico 03

Elementos favorecedores de adesão à concepção globalizadora



Os dados permitem afirmar que os principais elementos favorecedores à concepção globalizadora estão relacionados à melhoria/facilitação da aprendizagem e a possibilidade de mostrar ao aluno que os conteúdos que aprendem estão relacionadas ao cotidiano, logo em seguida vemos o interesse em tornar a aprendizagem mais significativa e a preocupação com o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, na sequência surge a preocupação em tornar a aula mais atrativa e prática e permitir a compreensão do conhecimento para além do limite disciplinar, por fim ainda são destacadas como elementos favorecedores à adoção da concepção globalizadora esta ser facilitadora de organização e sistematização dos conteúdos, bem como um recurso para mostrar que as disciplinas não estão isoladas umas das outras.

Uma vez produzido este conhecimento, visando o aprofundamento e a aproximação com o fazer cotidiano dos professores, de maneira complementar aos outros instrumentos foi utilizada a entrevista em grupo, a qual foi realizada por meio da técnica do grupo focal, o qual se apresenta enquanto técnica de coleta de dados de pesquisa, com origem na técnica de entrevista em grupo, sendo o termo focal designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico. Esta técnica, principalmente a partir da década de oitenta, passou a ser utilizada em estudos nas áreas da Saúde e das Ciências Sociais. Atualmente, conforme afirma De Antonni (2001) também é utilizado em estudos nas áreas de Antropologia, Comunicação, Educação, entre outras.

Segundo Cotrim (1996) esta técnica pode ser considerada uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e resposta dos participantes. Diferentemente, a essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados, a partir de tópicos fornecidos pelo pesquisador.

Especialistas apontam que a riqueza da coleta de dados por meio de grupo focal está em se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos (De Antoni, 2001). Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, por meio do qual o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez ele nunca tenha pensado a respeito anteriormente.

“As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar.” (Cotrim, 1996:49)

Em relação à sua estrutura operacional, o grupo focal é coordenado por um moderador, que no caso deste trabalho foi a própria pesquisadora, a qual teve como papel a operação dos equipamentos de registro sonoro, a condução do grupo, a manutenção do foco da pesquisa e a transcrição e análise dos dados. Cabe salientar que o moderador deve ser disciplinado para ouvir sem colocar suas opiniões pessoais ou julgar as respostas, tendo claro que o objetivo é a coleta de informações e não o de ensinar ou de corrigir os participantes. Observadas as especificidades da técnica, cabe esclarecer que os professores integrantes da sessão do grupo focal foram selecionados dentro do universo de professores respondentes do questionário 2 (dois), a partir dos seguintes critérios: tempo de serviço, sexo, dedicação e disciplinas lecionada na rede, de modo a compor um grupo heterogêneo e favorecedor do diálogo.

Após a definição do grupo a ser entrevistado passou-se a estruturação e planejamento da sessão, a qual foi realizada por meio do estabelecimento de relações entre o foco investigativo proposto para a presente pesquisa, as categorias centrais deste estudo e as informações oriundas da análise dos dados obtidos por meio dos questionários estruturados.

Uma vez definido os sujeitos e o roteiro da sessão, passou-se a refletir sobre o número de sessões a serem efetivadas, como aponta Morgan (1997) e Dias (2000), o número de sessões varia de acordo com a necessidade da pesquisa.

Em pesquisas qualitativas, o número de grupos pesquisados poderá variar de acordo com o objetivo da pesquisa. Quanto maior o número de grupos, mais dados poderão ser coletados até obter a saturação, isto é, a repetição das informações. Segundo Morgan(1997), a realização de três a cinco grupos é suficiente para atingir este ponto. No entanto, De Antoni (2001) aponta que realização de apenas um grupo focal é suficiente para uma análise qualitativa, pois a sinergia do grupo forma um processo dinâmico e único. Tendo em vista as informações coletadas previamente por meio dos questionários estruturados e o estudo bibliográfico realizado durante a pesquisa concluiu-se pela suficiência de uma sessão para coleta de informações que permitiram o aprofundamento qualitativo do estudo sobre a concepção globalizadora em educação

Em relação ao formato do grupo, existe uma variação na literatura, mas a média de participantes está em torno de cinco a doze. Para De Antoni (2001) devem-se considerar a sensibilidade e a complexidade do tópico pesquisado, além das habilidades, expectativas e necessidades dos integrantes. O grupo focal com um número menor do que cinco, seria difícil de sustentar a discussão, e um número maior do que dez poderia se tornar difícil a manutenção do foco.

Estudos sobre grupo focal apontam que em um grupo com aproximadamente seis integrantes é possível um melhor gerenciamento da dinâmica do grupo e do processo de informações (Dias, 2000; Morgan, 1997), Assim, o grupo focal utilizado nesta pesquisa foi estruturado para participação de oito integrantes, no entanto foi efetivamente composto por sete integrantes, o que confirmou ser um número favorável a interação entre os participantes bem como ao gerenciamento do moderador.

Diante destes aspectos, e tendo definido o objetivo da sessão e elaboradas as questões de orientação. A sessão foi estruturada através de um roteiro específico (anexo V) previsto para duas horas de duração, tendo sido compreendida como um contexto único, marcado inicialmente por sentimento de apreensão em relação ao funcionamento da atividade, os participantes do grupo mostraram-se bastante interessados e dispostos a participar, bem como

mantiveram a seriedade e o respeito ao outro e a si mesmo, exigindo da moderadora a capacidade de conduzir as perguntas, incentivar a participação de todos e manter o foco da entrevista. Dentre os muitos desafios encontrados durante a realização do grupo focal a manutenção do foco talvez tenha sido um dos principais. Parece fácil, teoricamente, retomar o tema sempre que este é desviado, mas como aponta De Antoni, “é fundamental que o moderador tenha experiência e preparo teórico suficiente para permitir que o grupo se desenvolva, cresça e reflita, sem perder a perspectiva do foco pesquisado” (2001:15).

Uma vez esclarecidos os procedimentos para composição e condução do grupo focal apresentamos o perfil do grupo trabalhado na presente pesquisa, cabendo salientar que todos os integrantes são professores concursados, com vínculo efetivo com a rede e atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental.

Tabela 06

Perfil do Grupo Focal

Critérios	Variante/no. de professores					
	Menos de 3 anos	02	Mais de 25 anos	02	7 a 15 anos	03
Sexo	Feminino	04	Masculino	03		
Dedicação	Exclusiva	03	Parcial	04		
Disciplinas	Português	02				
	Inglês	01				
	Ciências	01				
	Matemática	01				
	História	01				
	Geografia	01				

Com o grupo focal realizado e devidamente registrado, procederam-se a transcrição e o tratamento dos dados que passam a ser analisados a seguir.

5.3 O tratamento dos dados

O tópico anterior confirmou a presença da concepção globalizadora na prática pedagógica de professores e professoras atuantes nas escolas da rede pública do Estado de Pernambuco, estando os encaminhamentos didáticos empregados para tal fim relacionados a um cenário no qual a inovação pedagógica justifica-se enquanto necessidade. Tal situação segundo Arroyo (2003) decorre da vulnerabilidade à produção e reprodução de modismos a que a cultura escolar dominante lança os professores, porém para Duarte (2005) a adesão aos modismos ganha respaldo na existência de um hiato, no campo das pedagogias críticas, entre os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o campo dos estudos sobre o trabalho educativo.

Na busca de fatores favorecedores ao emprego desta concepção foi identificado que os mesmos aparecem relacionados à melhoria da aprendizagem e a uma exacerbada valorização da aplicação do conhecimento adquirido, tendo ganhado legitimidade com a reforma educativa e seu apoio a valorização do saber fazer, atingido notoriedade, dentre outros motivos, por se apresentar como possibilidade de formação plena do cidadão.

Para o tratamento dos dados coletados na pesquisa de campo calcamos a análise nas categorias prática pedagógica e formação para a cidadania, tomando como prioridade o contexto sócio-histórico e suas relações com a concepção globalizadora. Deste modo, ao tomarmos de Duarte (2005), a convicção de que a defesa das mudanças pedagógicas orientadoras das reformas educativas se sustenta numa ideologia caracterizada por ser um misto de neoliberalismo e pós-modernismo é identificado ser a concepção globalizadora integrante de uma ampla e heterogênea corrente pedagógica denominada “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2005) a qual tem na pedagogia da Escola Nova sua origem histórica.

Ainda com base no autor citado e nos estudos de Saviani, torna-se possível afirmar tratar de uma pedagogia ligada à ideologia da classe dominante servindo inteiramente à lógica do capitalismo contemporâneo, o que por sua vez permitiu que atravessasse todo o século XX e se mantivesse viva e forte no início do século XXI. No presente estudo tal afirmativa ganha sustentação por meio dos estudos históricos empreendidos por Brito (2005)

o qual permitiu compreender a presença da concepção globalizadora permeando a história da educação no Estado de Pernambuco ao longo do século XX.

Com esta constatação buscamos analisar como a concepção globalizadora tem se evidenciado nas práticas pedagógicas dos professores da rede estadual, para tanto a tomamos como centro do grupo focal o que demonstrou, na compreensão dos professores, ser esta uma possibilidade de inovação para o trabalho pedagógico, ficando claro que já estão efetivando tentativas nesta direção, mesmo que não seja uma postura hegemônica, ou ainda gere conflitos com a prática efetivada pela maioria de seus colegas, ou mesmo que o façam sem maiores conhecimentos sobre o assunto.

Assim, a adoção da concepção globalizadora apesar de ser um direcionamento do Estado brasileiro no período das reformas educativas desde os anos 90 e ter constituído uma das diretrizes educacionais da Secretaria de Educação de Pernambuco no período em estudo, ainda restringe-se a iniciativas isoladas de pequeno grupo de professores em cada escola, muitas vezes sendo realizada por meio de encaminhamentos pedagógicos individuais, sem grande apoio dos demais professores e da gestão escolar.

P1: “quando fala em projeto a teoria é linda, mas quando a gente vai botar isso em prática ai complica, tem sempre o do contra, tem sempre as pessoas que não participam e atrapalha e influencia os que querem fazer alguma coisa. E muitas vezes o próprio gestor da escola atrapalha”.

A análise desta situação apresenta aproximações com o estudo de Monteiro Silva (2003) sobre como os professores constroem sua prática e como esta contribui para a formação da cidadania, tendo a dificuldade encontrada na adoção de tal referencial revelado que a incorporação de novos conhecimentos não depende apenas da decisão, do querer do professor, mas certamente das condições objetivas que possibilitem a este efetivar esse processo.

Dentre as condições objetivas, podemos destacar a fragilidade do conhecimento sobre a concepção globalizadora, revelada por meio da constatação de que os professores na maioria das vezes partem de iniciativas individuais pautadas por leituras e conhecimentos

superficiais, o que segundo Bonfim (2006) são questões apontadas por diversas pesquisas realizadas, nos últimos anos, junto aos professores da educação básica.

“os professores ou os futuros docentes, especialmente os de menor renda, lêem pouco ou costumam ler apenas eventualmente. Quando lêem, priorizam, além dos livros da área de educação/pedagogia, os religiosos e os de auto-ajuda; vão pouco ao cinema, raramente ao teatro, e quase a metade não tem acesso a computador ou à Internet. (Bonfim, 2006: s/p)

Este quadro resulta, dentre outros motivos, da perda do tempo e espaço por parte dos trabalhadores da educação os quais não dispõe de tempo e movimentos para realizar uma nova concepção de escola. Ao saturar a cotidianidade a precarização do trabalho docente favorece a homogeneização espontânea (Heller, 2004), a qual potencializa ser a escolha por uma determinada concepção um aspecto de adequação ou inadequação para a prática de um determinado trabalho, tal ação manifesta o particular-individual e limita a esfera do humano-genérico impedindo a efetivação da práxis.

“O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente”. (Heller, 2004:31/32)

Assim, no momento histórico no qual a lógica mercantil norteia a Educação, qualquer proposta que favoreça hierarquicamente o particular-individual e não aponte o fim do capital trabalha por sua manutenção e neste espaço/tempo as tentativas dos professores promoverem mudanças em nossas escolas encontram-se limitadas por produtos burocráticos desumanizados, resultado da relação custo benefício pensada para o mundo do trabalho e do controle social, acarretando na construção a partir do dado de algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado (Heller, 2004).

Deste modo, o que os professores revelam existir nas escolas de rede pública estadual de Pernambuco não são tentativas de integração curricular de maior amplitude, mas a

realização de atividades pontuais voltadas a datas festivas ou complementares, desenvolvidas por meio de projetos.

P4: “a escola está muito voltada para datas, isto atrapalha muito, ela está muito engessada nesta questão de datas, é páscoa, é feira do conhecimento, é dia das mães, estas coisas acontecem muito em cima da hora.”

Na situação concreta em que estão lançados, desalijados do trabalho criativo, intelectual e de produção do conhecimento resta aos professores, na tentativa de atender as demandas operadas pelo discurso da reforma, replicarem as ditas “inovações” propagas pelos setores conservadores.

Frente a esta situação é perceptível a alienação dos trabalhadores da educação, pois apesar das grandes dificuldades, exacerbada precarização do trabalho, limites frente ao quadro das mazelas estruturais e pedagógicas a que as escolas da rede estão condicionadas, todos relataram satisfação por um ou mais casos de projetos que já desenvolveram ou viram ser desenvolvidos, quer seja pelos professores das escolas onde atuam, por atividades conduzidas individualmente ou ainda originárias de propostas induzidas por instâncias superiores.

P1. “Há dois anos teve o Graciliano Ramos... era um projeto do Governo Federal em parceria com a Universidade...o grupo de nove professores da escola que tinham participado da formação já estavam fazendo o projeto... Quando você vê que a coisa funciona você toma gosto.”

P5. “Nós temos desenvolvido na escola alguns temas sobre ecologia justamente com os professores de ciências e geografia que tão tentando desenvolver estes temas e tem sido muito proveitoso.”

P7. “este projeto especialmente foi um projeto que rendeu bons frutos... o resultado foi ótimo, a gente passou por uma seleção, a aula foi filmada, se transformou até num projeto de formação continuada”.

Os professores revelaram satisfação na obtenção de êxito por meio dos projetos desenvolvidos, compreendidos como possibilidade de assegurar a aprendizagem de conhecimentos úteis no dia-a-dia do aluno. Esta aparente satisfação contrasta com a ênfase

dada a desmotivação frente aos limites e dificuldades encontradas na rede para o desenvolvimento de uma prática pedagógica compromissada com a formação para a cidadania, quer seja a concepção globalizadora ou qualquer outra: falta de planejamento, falta de apoio pedagógico, fragilidade nas relações interpessoais entre os professores, falta de conhecimento sobre a temática, comodismo, resistência a inovação, dificuldades advindas da estrutura física da escola, falta de estrutura pedagógica, fragilidade na formação inicial, falta de formação continuada, além da existência de uma cultura disciplinar arraigada e a própria resistência dos alunos, o que podemos constatar na fala da professora

P5. “eu substitui uma professora que copiava o tempo inteiro... o tempo inteiro... o tempo inteiro... o tempo inteiro. Eu não copio nada... eu tiro cópias para eles, coitada da minha impressora, mas aí eles dizem... professora a senhora não trabalha... professora a senhora só quer conversar o tempo inteiro... como é que isso... Meus deus do céu... eles querem copiar, eles querem copiar... estão condicionados a isso.”

Ao analisarmos os limites elencados pelos professores como desfavorecedores à adoção da concepção globalizadora percebemos que os mesmos aparecem de forma restrita ao campo escolar, apesar do professores serem críticos ao afirmar que *“a escola se preocupa muito do muro para dentro, é como se ela funcionasse fora do universo”*, os mesmos procedem do mesmo modo ao elaborar a crítica, ou seja, o limite é apontado como algo intrínseco ao âmbito educacional, negando-se inclusive enquanto sujeito desta escola. Esta postura fenomenológica e a-histórica remete ao problema da falsa consciência, pois segundo Marx (2004) em momentos de crise cíclica do capitalismo os trabalhadores são impulsionados a enxergarem os limites materiais devido a degeneração se tornar perceptível nas diferentes instâncias sociais.

No entanto, o fato de enxergar os limites materiais não assegura a ruptura com a falsa consciência, pois da mesma maneira que os trabalhadores aprofundam as relações de luta de classe pela garantia das mínimas condições de sobrevivência, os capitalistas são estimulados pelas condições objetivas a buscarem mecanismos para manter total domínio sobre a situação de crise do capitalismo, ou seja, assegurar a manutenção da ordem burguesa.

Assim, o trabalhador mesmo frente à crise é impedido de alcançar seu próprio ponto de vista, limita-se a criticar aquilo que lhe é mais imediato, onde o que aparece é a realidade na sua forma ilusória, está crítica por suas características, demonstra-se insuficiente, pois restringe a luta dos trabalhadores da educação na medida em que o professor não vislumbra a ação coletiva como ação possível para transformação e sim, assume um ponto de vista dominado pela ideologia burguesa apontando como saída para as dificuldades uma ética individual, como podemos perceber no diálogo abaixo.

P6. “Pode parecer desculpa, mas a gente que esta no dia a dia com eles têm que aturar... que é a questão salarial. Enquanto eles tiverem uma desculpa, eu ganho pouco, ganho pouco e vou fazer só isso, ta entendendo... não ter aquela cobrança, realmente, de ordem superior para base, então vai ter que sair... você vai ter que procurar outra coisa.”

P5. “agora é complicado por que... a questão do salário me pegou pelo pé, esta questão do salário me pegou... a questão do salário não faz com que o meu trabalho seja pior, mas sem dúvida faz com que agente tenha que procurar outra escola.”

Pelo apontado foi possível constatar que a concepção globalizadora é evocada como alternativa para os processos de ensino e qualificação da educação, como possibilidade da melhoria do ensino ofertado nas escolas estaduais necessitando, prioritariamente, a qualificação da estrutura pedagógica das escolas com ampliação e real efetivação de um planejamento coletivo, bem como a existência de uma coordenação devidamente capacitada para nortear e cobrar o compromisso do professor com a escola e com os alunos.

P4. “A obrigatoriedade ajuda, e eu acredito nisto também, eu concordo com ela quando você é obrigado a fazer as coisas e acabou, é uma determinação do projeto e pronto, a gente acaba fazendo e pronto.”

Ao indicar a obrigatoriedade como saída, os professores permitem compreendermos como a prática pedagógica efetivada na cotidianidade aparece desvinculada de um compromisso político com um projeto de homem/sociedade coletivo, estando à satisfação

vinculada a aprendizagem/ensino daquilo que é estipulado por instâncias outras que não a concretude da comunidade, sendo elemento de conforto a passividade com resultado, e não a luta pela mudança na materialidade concreta das escolas brasileiras. Tal posição fragiliza e fragmenta o trabalho do professor expondo-o a ampliação da exploração, quer seja por meio da ampliação da carga horária de trabalho, do custeio de recursos didáticos utilizados em sala de aula (impressão e reprografia de textos, por exemplo) ou pela necessidade de investimento pessoal na aquisição de conhecimento promotor de tal prática.

P7. “Agora uma coisa eu pensei para trabalhar com esta educação transformadora requer muito tempo do professor, eu me desdobrei muito... foi impressionante porque eu tive que deixar de fazer milhões de outras coisas, para poder planejar, correr atrás de material, ver tudo no tempo certo.”

Assim, o esforço individual dos professores é muitas vezes justificado pela necessidade de um efetivo compromisso com a aprendizagem crítica do aluno, como se a aprendizagem do aluno depende-se do esforço individual dos professores e dos alunos, esta posição é reveladora do ideário adaptativo ao qual concepção globalizadora enquanto “novidade conservadora” (Lessa, 2005) tem servido no contexto do capitalismo tardio, pois impulsionadora da precarização do trabalho docente, favorece por meio do véu da melhoria da aprendizagem e do respeito a identidade cultural dos educandos a consolidação de uma prática pedagógica pautada pela ética individualista e pela competitividade validada pela aprendizagem de competências que garantam uma cidadania adaptativa, compreendida em muitos casos enquanto aquisição de competências e habilidades asseguradoras de empregabilidade.

Este ponto pode ser claramente percebido quando os professores tratam da questão da formação para a cidadania.

P6. “Saber se vai ganhar ou vai perder, e questões assim, digamos que ele pode estar consciente do que está propondo. Se ele pode ou não levar alguma vantagem. Queira ou não queira é importante inserir isso na concepção do aluno até para ele saber se na vida vai ganhar alguma coisa com isso aí ou não vai ganhar, é uma coisa importante.”

P3. “em 95% das escolas do estado não possuem uma sala de ciências, então como é que a gente vai formar indivíduos cidadãos sem ter condições de utilizar o que ele aprende no dia a dia, agente faz o que pode.”

P2. “eu considero formar para a cidadania você ir além de dar uma condição aquele jovem, aquela criança de ingressar no mercado de trabalho, também dá condição desta pessoa se perceber dentro da questão cultural.”

Outro ponto a destacar no que tange a formação para a cidadania e suas relações com a concepção globalizadora diz respeito aos recursos didáticos o quais são apontados pelos professores como elementos de grande importância, quer seja por permitirem o acesso aos diferentes canais de aprendizagem, quer seja por permitirem o acesso às diferentes informações. Como percebido nos questionários estruturados, o uso de textos sobre temáticas atuais é apontado pelos professores como principal recurso utilizado para a globalização dos conteúdos.

A relevância dada aos textos é justificada por estes favorecerem um aprendizado baseado na construção de conceitos e desenvolvimento da competência interpretativa, no entanto tal postura é questionada, por aqueles que não acreditam na possibilidade de interpretar aquilo que não foi aprendido conceitualmente. Deste debate aflora o consenso quando se pondera que teoria e prática não podem ser dissociadas e devem estar a serviço do aprendizado de conhecimento útil ao dia-a-dia.

P2. “se elas não estiverem junto não conseguimos criar uma aprendizagem, acho que só teoria é escola tradicional... O aluno tem que refletir sobre o que ta aprendendo na teoria. Se ele ta aprendendo muito na teoria, a gente não consegue fazer com que ele enxergue aquilo na realidade dele, ele não consegue entender o que ta acontecendo, a gente não fez nada.”

Apesar da aparente importância dada a organicidade entre teoria e prática, cabe destacar que o aprendizado de teoria é uma dimensão que aparece dicotomizada da prática, sendo compreendida pelos professores enquanto aprendizado conceitual, o que aparece diretamente relacionado a uma perspectiva propedêutica de ensino, e a prática é definida enquanto aplicação do conhecimento. Diante desta dicotomia o fim atribuído a prática

pedagógica apresentam-se com um caráter extremamente utilitarista sendo atestado por preceitos tais como educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para o contexto da globalização, educar para a vida, os quais apesar de aparentemente valorizarem uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente finalidades pragmáticas para a educação, fazendo-a perder, numa perspectiva emancipadora, o seu maior significado: educação política para a transformação das condições engendradas pela luta de classes.

Frente ao exposto compreendemos que a adesão de muitos professores ao pragmatismo e utilitarismo propagando nos discursos baseados na afirmativa da urgência de inovações em educação não se dá por conformismo espontâneo, mas, pela impotência do indivíduo com relação ao futuro e, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade, aqui entendida, segundo Freitas (2003) como possibilidade de realização do valor.

Ainda no trato do material didático vem à tona divergências no que tange ao papel do livro didático, para alguns professores aparenta ser um recurso favorecedor da globalização dos conteúdos, para outros não, justamente por ser apontado como um recurso fragmentador da concepção do sujeito em formação, uma vez que nas diferentes disciplinas os livros apresentam diferentes concepções de sujeito.

P4. “O livro didático... eu acho que é um componente dispersador na escola. Porque você vai encontrar livro de ciências, português. Etc. e ali ta o projeto, ta a concepção de sujeito, tudo ta lá dentro e ai você vai encontrar várias concepções diferentes em cada livro.”

P5. “Eu acho complicado também querer que o livro faça esta mágica que a gente não consegue fazer se reunindo e conversando, eu acho complicadíssimo isso, eu acho até que cada disciplina elas em si tem objetivos diferentes.”

P4. “Não, mas eu to falando em relação a concepção de sujeito, a gente tem que ter uma visão unificada de sujeito aprendente dentro da escola, mas os livros em concepção diferentes.”

Dentre os recursos didáticos apontados como favorecedores de práticas globalizadoras é feito referencia ao uso das tecnologias informacionais, as quais têm,

segundo os professores, tido presença crescente nas escolas, porém os mesmos deixam claro que a presença não assegura o uso, pois na maioria dos casos não se consideram preparados para usá-las.

P1. “É como o colega falou, às vezes a tecnologia avançou tanto que o material até chega, mas o professor não ta preparado para fazer uso desta tecnologia, né às vezes chega material na escola que a gente não sabe utilizar, não é capacitado para isso.”

A dificuldade de utilização das novas tecnologias, deixa claro que estas não estão presentes na vida extra escola dos professores, revelando que o ganho financeiro dos mesmos não permite a estes integrarem o grupo social consumidor de tecnologias informacionais. Outro ponto revelado é que mesmo os professores em início de carreira apresentam dificuldades na utilização dos recursos tecnológicos com fins pedagógicos no cotidiano escolar, favorecendo a compreensão de que a formação inicial de professores não tem assegurado esta aprendizagem.

Segundo os professores, a não utilização dos recursos tecnológicos também está relacionada à necessidade primeira de melhorar a relação professor-aluno.

P3. “o professor está muito distante do aluno na escola pública, o professor está isolado, o aluno esta isolado, está só, só, só no mundo... o professor fica só na sala dos professores. Então às vezes os recursos tecnológicos não são utilizados, porque a gente tem que humanizar, humanizar a criatura... então os recursos tecnológicos não estão valendo coisa nenhuma, não adianta internet... não adianta coisa nenhuma.”

Outro ponto salientado pelos professores é a dificuldade de colocar o aluno em contato com materiais textuais diversificados, não pela ausência do material e sim pela estrutura de funcionamento das próprias escolas que exige que os mesmos cheguem em horário anterior ao previsto para “vasculhar” a escola em busca de material, ou mesmo arquem com o custo da produção

P5. “ eu tive que ir atrás, pesquisei lá numa sala, que não é propriamente uma biblioteca, mas é que a diretora entulha lá os livros e descobri um material fantástico.”

Mesmo os professores que não estão centrados no uso de textos, defendendo um trabalho mais diretamente ligado aos estudos em espaços externos, ao uso de laboratórios, apontam a impossibilidade do uso destes recursos frente à realidade do estado, sendo uma prática mais comum nas escolas particulares.

Deste modo, ao tratarmos do papel dos recursos didáticos na efetivação de práticas globalizadoras é notável a vinculação feita pelos professores entre a diversificação destes e a proposição de novos encaminhamentos metodológicos, porém o limite da estrutura oferecida pelo estado é flagrante, mesmo com a disponibilização de recursos tecnológicos com fins pedagógicos fica sob responsabilidade dos professores a formação para sua utilização, bem como a disponibilização de tempo extra para produção e o ônus financeiro da reprodução do material produzido. Esta lógica como aponta Bonfim (2006) acentua a responsabilização do professor, da escola e dos sistemas de ensino pelos resultados, tornando-o algoz de si mesmo.

Finalizando, torna-se possível afirmar, por meio da análise dos dados, que a concepção globalizadora é vista como algo inovador, apesar de apontarem que não é algo novo, o caráter de inovação aparece muito mais ligado a idéia de fazer algo diferente do que regularmente é feito, sendo atribuída uma valoração positiva aos professores que buscam inovar, como se estes apresentassem um maior comprometimento com a aprendizagem do aluno. A inovação é valorizada enquanto iniciativa individual dos professores os quais apontam temer a possibilidade de um norteamento que resulte em cerceamento da liberdade a qual acreditam ter.

P2. “Sim eu considero, agora, puxando para a questão do estado se a partir do momento que se institui que vamos trabalhar desta maneira, comecem a criarem alguma coisa do tipo... manual de trabalhar com a interdisciplinaridade acabou... morreu porque e a tendência... e esta... vamos fazer assim, a linha é essa, então acabou.”

A inovação para os professores respondentes afluou enquanto elemento não compreendido pelos alunos e potencializador de apreensão, porém é justificada como necessária por ser promotora de aprendizagem

P4. “foi uma luta para mim e para eles, porque eu tentei fazer com que eles não decorassem as coisas, isto foi uma grande angustia para eles, um desespero para eles, porque eles não concebiam... Como eu vou fazer uma pesquisa e dar uma resposta para o professor, né... também porque tá aí a grande questão... o grande entrave que é a minha pesquisa é para dar uma resposta ao professor... ela não tem significado para mim, tem significado para ele, eu vou pesquisar, decorar e dar a resposta que ele quer.”

Outra relevante e contraditória questão apontada pelos professores como comum no cotidiano escolar é a tendência ao modismo, para eles a preocupação em estar na moda, em adotar procedimentos e principalmente incorporar termos desvinculados de uma prática efetiva, favorece uma prática tradicional revestida de modernidade, que efetivamente não colabora para a melhoria da educação.

P4. “Geralmente se foca em nas palavras da moda. Então ser construtivista, sócio-interacionista, são as palavras da moda, acaba-se usando, mascarando o discurso tradicional por meio dessas... destes termos aí a gente esvazia o discurso, ele perde completamente o sentido.”

Também nos parece relevante salientar que a preocupação com a melhoria da aprendizagem aparece como o principal argumento justificador da adoção da concepção globalizadora, os professores encontram na globalização dos conteúdos uma possibilidade para o que acreditam ser uma aprendizagem mais significativa, por permitir que os conceitos sejam tratados de forma integrada com a vida cotidiana e envolvam efetivamente o aluno com o processo de aprendizagem

P7. “e o interessante que todas às vezes... é que durante este projeto, agente trabalhou quase seis meses com este projeto, os meninos não faltavam, eles queriam participar, quando aqueles que trabalhavam por um motivo ou outro chegavam atrasados eles ficavam preocupados em saber , o que foi que houve... eu quero ver... eu quero fazer.”

Esta aprendizagem é valorada por favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades, deste modo são hierarquizados os saberes ganhando centralidade aqueles que possam servir ao uso cotidiano dos alunos, para tanto são redundantes em salientar que os conceitos devem permitir ao aluno entender sua realidade e serem possíveis de aplicação na prática diária.

P2. “o aluno tem que refletir sobre o que lê ta aprendendo na teoria. Se ele ta lá aprendendo muito na teoria, a gente não consegue fazer com que ele enxergue aquilo na realidade dele... ele não consegue entender o que ta acontecendo.”

P1. “Você ta mostrando os conceitos a eles e mostrando também como ele utilizar aquele conceito na prática, no dia a dia, na vivência diária dele.”

Ao ser focada a relação entre a concepção globalizadora e formação para a cidadania, fica claro julgarem não ser possível formar cidadãos sem dar condição aos alunos de utilizarem no dia a dia as competências e habilidades consolidadas. Deste modo, podemos apontar que a cidadania aparece, como aponta Ramos (2004) reduzida ao exercício da empregabilidade, estando a dimensão do mercado ditando o ideal de cidadão a ser formado pela rede de ensino. Porém, sem negar que a formação para a cidadania deve favorecer a criticidade do aluno e julgarem inadequada a adoção da uma perspectiva tradicional de educação para tal fim, os professores não identificam os limites da concepção globalizadora para a educação do cidadão emancipado, pelo contrário a apontam como possibilidade para uma escola/sociedade melhor

Neste sentido, a concepção de formação para a cidadania demonstrou ser diversificada entre os professores, alguns compreendendo enquanto formação que oportuniza o ingresso no mercado de trabalho, outros enquanto formação que possibilita a identidade cultural e ainda outros como uma formação que possibilita o questionamento da sociedade, porém nas diferentes abordagens a concepção globalizadora foi apontada como pertinente por possibilitar uma aprendizagem vinculada ao cotidiano e ao aprendizado para a utilização imediata.

P2. “Eu considero formar para cidadania quando você além de dar uma condição aquele jovem, aquela criança de ingressar no mercado de trabalho, também dá condição desta pessoa se perceber como dentro da questão cultural ”

P4. “E a própria participação do sujeito... a gente tentar descobri com eles o papel deles mesmo... é dizer cara tu faz parte de uma sociedade... e esta sociedade... eu não to pronto, você não ta pronto, a sociedade não ta pronta... e as coisas do jeito que tão, pelo menos a mim não agrada, e a gente tentar fazer esta discussão com eles,”

P6. “O problema das escolas, principalmente no noturno que eu percebo é que fugiu do que eles realmente tão pretendendo enquanto procurar sua cidadania, procurar um emprego naquilo que e capaz.”

Por fim, quando indagados sobre o vínculo entre educação para a cidadania e a educação para a transformação, os professores apontam primeiramente a dificuldade para a efetivação de uma prática com estas características em virtude da dificuldade de conciliação com a luta pela sobrevivência diária, porém demonstram que formar para cidadania é assegurar a formação de cidadãos mais críticos, conscientes do mundo ao redor, inclusive apontando a necessidade da formação de uma consciência ecológica, porém sem, no entanto entrar na questão da consciência de classe ou mesmo da politização. A formação para cidadania não é apontada como uma formação que coloque em xeque as estruturas opressoras, ou mesmo que permita uma organização para questionamento das relações político-econômicas geradoras da precariedade a que estão submetidos professores e alunos, quando muito se fala em deixar as pessoas mais críticas, em colaborar para evolução política dos alunos por meio da promoção de discussões pautadas em textos que tratam de questões tidas como atuais.

Apesar de apontarem a concepção globalizadora enquanto proposta educacional propensa a favorecer a colocação em prática do que se aprende em sala de aula pensa-se na prática operacional dos conceitos em conteúdos aplicáveis, ao se falar em formação para a cidadania não se fala em lutar pelo respeito aos direitos adquiridos ou mesmo de formar para a organização social em prol a conquista de novos direitos, o máximo a que se chega é a crítica ao instituído, sem no entanto propor uma prática instituinte, ou seja vislumbra-se

quando muito ações individuais asseguradoras uma cidadania efetivada por meio da inserção no mundo do trabalho.

Assim, ao identificarmos a presença da concepção globalizadora na prática pedagógica dos professores e professoras atuantes na rede pública estadual de ensino, foi possível verificar que as tendências desta prática no que diz respeito à formação para a cidadania, efetivadas no presente momento histórico, distanciam-se da organização coletiva ou da luta por direitos almejados, restringindo a formação dos educandos à vida cotidiana, negando-lhes a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano, as quais segundo Marx⁴³ são o trabalho (a objetivação), a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade.

⁴³ Segundo Györky Márkus, estes são os componentes da essência humana em Marx. In. Heller, 2004:04

CONSIDERAÇÕES • FINAIS



“Mas agora percebo que o que me estão a oferecer
são apenas celas maiores e correntes mais
compridas.”

The (International) Noise Conspiracy

“Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos
A morte é igualíssima.”

Carlos Drumond de Andrade

O percurso trilhado ao longo desta pesquisa demonstrou ser um esforço investigativo para o melhor entendimento da prática pedagógica efetivada por professores e professoras da no contexto das reformas educativas neoliberais. Tal esforço se deu no intento de analisar se a concepção globalizadora, tendo como fio condutor a formação para a cidadania, promove uma educação transformadora ou favorece a adaptação às novas demandas do capital.

Ao focarmos o processo de filiação do Estado brasileiro ao ideário neoliberal e seu impacto nas políticas de Educação Básica do Estado de Pernambuco tornou-se perceptível a aglutinação dos interesses das elites nacionais e locais em torno de um projeto de “modernização conservadora”, o qual se filiou aos interesses e exigências do capital internacional sujeitando a educação às forças do mercado, o que por sua vez restringiu sua função social à empregabilidade e formação de cidadãos adaptados às demandas do capital em sua fase de reestruturação, requerendo uma formação voltada ao desenvolvimento de competências genéricas, flexíveis e, portanto, adaptativas.

Neste sentido, foi evidenciado ser a educação formal, um instrumento de fortalecimento da ordem capitalista, compreendida como “produção ideológica”, tal afirmativa advém dos resultados da pesquisa terem proporcionado a compreensão de que a formação para a cidadania, proposta pela reforma educativa, atendem aos princípios do universo ideológico neoliberal, o qual segundo Marinho (2003), potencializa a exclusão.

Tal afirmativa se fez possível ao percebemos, por meio da análise dos documentos da Secretaria de Educação, que os mesmos têm fundamentação em teses neoconservadoras as

quais desempenham um duplo papel: ser tática e instrumento de adaptação às relações vigentes, garantindo a conservação e a reprodução das reais relações sociais e materiais.

Tática, pois por meio da negação da amplitude teórica e valorização exacerbada do conhecimento produzido no cotidiano dissemina a falsa importância de um saber fazer em si, favorecendo que o indivíduo na condição de manipulação social e da alienação vá se fragmentando cada vez mais em seus papéis, tornado suas decisões acerca de uma alternativa dada ao mundo prisioneiras da cotidianidade alienada (Heller, 2004). E como afirmado, instrumento, uma vez que propicia a redução da prática pedagógica a preocupação com o ensino de conhecimentos utilitários e sua adequação ou inadequação a formação para uma cidadania burguesa. Assim, a prática pedagógica pautada pela concepção globalizadora revelou aprisionar a ação docente à cotidianidade alienada negando aos professores o emprego de sua inteira individualidade humana, dificultando a sua elevação ao humano-genérico, colaborando deste modo para manutenção e reprodução da sociedade em si.

Quando do estudo da tendência da prática pedagógica pautada na concepção globalizadora no que diz respeito à formação para a cidadania, evidenciou-se ser esta, numa perspectiva (neo) liberal, restrita e opositora às modificações estrutural da sociedade. Deste modo, a formação para a cidadania promulgada pelos documentos analisados (PEE/2002 e BCC/2006) revelou favorecer a fragilidade do Estado em favor do mundo privado coadunando, em sua essência, com a pauta disseminada pelas agências internacionais. Neste sentido longe de favorecer a educação para a cidadania popular, transformadora da estrutura excludente e promotora da cidadania para si, confirmou ser alienante e promotora da cidadania em si, desprovida do compromisso com a formação do ser humano genérico.

Outro relevante elemento que permitiu compreender as filiações da concepção globalizadora foi a sua historicidade, a qual alinha seus pressupostos aos referenciais escolanovistas e, portanto vinculado à filosofia pragmática de John Dewey. Apesar de novas roupagens e diferentes fundamentações os diferentes autores analisados, Zabala, Hernandez e Santomé encontram sustentação à validação da adoção da concepção globalizadora na necessidade e urgência da educação atender às demandas oriundas do atual momento histórico, os quais não revelam ser gerada pela objetivação do capital em detrimento a humanização.

Assim, nos documentos analisados e no pensamento dos autores de referência foi possível identificar que a defesa/adesão a concepção globalizadora se fundamenta em argumentos que a apontam enquanto uma inovação favorecedora da melhoria da aprendizagem, da alteridade e da formação para a cidadania. Porém a análise marxiana nos possibilitou compreender que a referida concepção tem suas raízes em fundamentos, os quais, segundo Duarte (2005) apontam para a restrição da ação ao campo da consciência individual (em si) livre das contradições e determinações materiais e sociais. Desta forma, ao alardear o favorecimento à formação crítica do aluno, o faz num sentido em que o pensamento crítico é reduzido à possibilidade de transformação do real pela ação individual e deste modo, apesar de alardear a defesa das mudanças, o faz apenas em aparência.

É importante frisar, como bem apontou Marx (1987), a consciência individual e a crítica intelectual são limitadas quando descoladas das determinações e contradições materiais e sociais, pois as transformações na sociedade demandam a superação da sociedade comprometida com o capitalismo. Portanto, a transformação das bases de nossa educação não pode prescindir da práxis emancipatória do homem e do mundo, e não apenas na individualidade crítica e intelectual objetivada em pedagogias “ajustadas” à nova lógica do capital.

Diante do pesquisado os professores revelam conhecer os referenciais pedagógicos da reforma. Porém, apresentam idéias conflitantes e incongruentes. Primeiramente, afirmam a necessidade “de práticas inovadoras” para promover uma educação de qualidade compromissada com a cidadania. Nesse caso, repete-se a ideologia do capital em tempos neoliberais defensora da qualidade total para a cidadania adaptativa ao processo reestruturador do capitalismo contemporâneo.

Em nenhum momento os professores questionaram o modelo de qualidade ou cidadania contida no projeto das reformas educativas. Pelo contrário, foi afirmado ser necessário um maior rigor do Estado no processo de sua implantação. Além disso, reiteram a necessidade de suprimir a visão conteudista, afirmando a existência de um novo paradigma. Não obstante, revelando a contradição de interesses presente na sociedade de classes, é importante salientarmos que essa indefinição não acontece nas escolas da elite dominante, uma vez que nas mesmas o conteúdo é valorizado e trabalhado intensivamente, sendo a

prática pedagógica voltada à realização de situações didáticas centradas na realização exaustiva de exercícios, reforçando aquilo que parte da elite dominante reprova como proposta para a escola pública. Ou seja, a mesma elite que aponta a necessidade das reformas educativas permitirem uma formação que prepare o jovem para a vida, para a complexidade e para as incertezas por meio do favorecimento a encaminhamentos que proporcionem a aquisição de habilidades e competências, elege quando se trata da formação de seus sucessores escolas centradas no ensino de conteúdos conceituais e no conhecimento historicamente acumulado.

Desta maneira, os processos seletivos para as melhores Universidades (ainda são as públicas) e os concursos mais concorridos, pautados no domínio do conhecimento conceitual, continuam aprovando, na sua maioria, jovens oriundos das chamadas “escolas tradicionais”, as quais optam por modelos educativos centrados na disseminação do conhecimento humano historicamente acumulado.

Assim, enquanto da escola pública é cobrada a formação pragmática da mão-de-obra a ser utilizada pelo sistema nas possíveis vagas de nível médio, professores e professoras são impulsionados a descartar a sua formação originária, sob o pretexto de estar “fora de moda”, ser frágil e desatualizada. No bojo deste processo, concepções ditas inovadora, como a concepção globalizadora, são chamadas ao palco como saídas para a seleção e organização dos conteúdos, para encaminhamentos didáticos favorecedores do aprendizado dos quatro pilares da Educação ⁴⁴ e para o cumprimento de metas estabelecidas pelas agências internacionais. Como a pesquisa demonstrou esta é uma contradição interessante, pois a concepção globalizadora não favorece o efetivo aprendizado de conceitos e, portanto, impede a consolidação de uma prática pedagógica promotora de aprendizado que permita o alcance de bons índices nos processos avaliativos em curso.

Comprovando o acima explicitado, na escola pública, os defensores e apologistas das reformas educativas, defendem o abandono do conhecimento sistematizado, valorizando práticas pedagógicas focadas no senso comum do contexto local, afirmando que o fracasso escolar advém das “práticas pedagógicas tradicionais”, responsáveis pela falta de identidade

⁴⁴ Os quatro pilares da Educação como apontado no relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), conhecido como Relatório Jacques Delors, são: saber fazer, saber ser, saber conviver e saber conhecer. (Delors, 2001)

entre os jovens e a escola. No entanto, os resultados das avaliações do INEP/MEC têm apontado para os baixos níveis de aprendizagem dos alunos, sugerindo a necessidade de formação continuada centrada em conteúdos específicos para elevação dos índices de qualidade da educação.

É perceptível o quanto isso é contraditório, o que por sua vez revela outra tendência do capitalismo, a de não se capaz de lidar com os grandes problemas educacionais. A vida cotidiana da sociedade contemporânea exige cada vez mais a utilização de conhecimentos que não são adquiridos de forma espontânea e natural. Não só a escolarização torna-se cada vez mais necessária à reprodução da cotidianidade, como também e principalmente, as esferas não-cotidianas da vida social estão a exigir a participação da educação escolar. Portanto, a escola hoje se faz extremamente necessária, tanto à reprodução dos indivíduos na vida cotidiana, quanto a participação destes indivíduos na produção e reprodução dos indivíduos nas esferas não-cotidianas (Heller, 2004).

Como o referencial teórico da pesquisa nos apontou, uma das características da vida cotidiana é o pragmatismo, isto é a unidade imediata entre o pensamento e a ação, este pensamento pode ser meramente repetitivo, não conter nenhuma criatividade e ser apenas um momento de preparação do que será realizado a partir de ações anteriores. Mas também, pode, ao romper com pragmatismo e utilitarismo ter um caráter criativo e apontar para formas de atuação ainda não experimentada pelo indivíduo. Por essa razão é que entendemos que cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando para qual o trabalho educativo pretende estar contribuindo. Isto é, a escola deve oferecer aos jovens uma práxis educativa voltada à formação do ser humano genérico, ou seja, verdadeiramente humanizadora..

Tecendo algumas ponderações com base na análise estabelecida entre os dados empíricos e a materialidade histórica na qual a prática pedagógica se efetiva tornou-se possível algumas considerações as quais, apesar de sabermos provisórias, esperamos colaborar com o fortalecimento de uma proposta de educação favorecedora de um projeto de sociedade emancipatória.

Em primeiro lugar, a concepção globalizadora constitui uma referência para os professores comprometidos com a aprendizagem e desenvolvimento crítico do educando,

funcionando como uma válvula de escape para as insatisfações frente à crescente precariedade do trabalho docente engendrada pela reestruturação do capital. Justifica-se com isto, a necessidade de olhar-se para a concepção globalizadora a partir de uma concepção de homem e de mundo livre da exploração empreendida pelo capital, não sendo suficiente discuti-la em seus aspectos produtivos, melhoria da aprendizagem e motivação do aluno, uma vez que esta abordagem encobre a função conservadora que a mesma exerce no atual momento histórico ao ser referencia para uma reforma descompromissada com a transformação da realidade sócio-histórica.

Ramos (2005) nos auxilia a compreender que a concepção globalizadora em sua vertente liberal, na qual o presente estudo situa as propostas espanholas utilizadas como referência para a reforma educativa brasileira, não colaboram para a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica, tal postura reflete numa prática preocupada com a aprendizagem de coisas, entidades, seres, etc e aplicação deste conhecimento num produtivismo pragmático e esvaziado de humanidade.

Em segundo, por não favorecer que os conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender a concepção globalizadora tem servido como referência para uma formação para a cidadania, na qual a cidadania em questão caracteriza-se por ser uma cidadania adaptativa ao mercado de trabalho, ao mercado de consumo e, quando muito, promotora de identidades culturais, estando longe de possibilitar a alunos e alunas uma efetiva consciência de seu papel enquanto agente histórico oriundo de uma determinada classe social ou mesmo o conhecimento do homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produzir conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio.

Desse modo, a pesquisa contribui para a compreensão das contradições as quais mostram os limites da educação para a cidadania popular se efetivar por meio de práticas pedagógicas norteadas pela concepção globalizadora, uma vez que esta se compromete com um projeto de sociedade que não tem na emancipação humana o seu horizonte e favorece o aprisionamento do aluno, tanto quanto do professor à cotidianidade alienada.

Em quarto lugar, a concepção globalizadora, no dizer dos professores entrevistados, pressupõe uma centralização das decisões/cobrança, investimento em recursos materiais e formação dos professores para contribuir com o rompimento do que denominam “modelo tradicional” vigente nas salas de aula do Estado de Pernambuco, porém isso não pode ser confundido com uma educação transformadora, pois o resultado demonstrado pelos professores é que tal encaminhamento favorece o aprendizado de competências e habilidades necessárias ao capital em seu momento de reestruturação cíclica e não a formação da consciência de classe e nem a promoção da cidadania popular, estando longe do que Saviani apontou ser uma pedagogia articulada com os interesses populares:

“Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação uns e outros. (Saviani, 2006:69/70)

É oportuno salientar que o referencial materialista histórico no qual ancoramos o presente estudo oportunizou um repensar sobre a concepção globalizadora para além do paradigma do consenso, permitindo o questionamento da proposta imprecada pelos documentos analisados, ou seja, permitiu vislumbrar que o paradigma da solidariedade postulado na BCC/2006 é uma falácia adaptativa, castradora dos conflitos originados pela luta de classe, não que os resolva, mas por torná-los moralmente indesejáveis, e deste modo, fragilizar a organização e a luta dos trabalhadores da educação.

Deste modo, longe de colaborar para a emancipação humana a concepção globalizadora, em sua matriz espanhola, revelou-se limitada, na medida em que favorece a compreensão de que a prática pedagógica deve oportunizar o aprendizado de conhecimentos que atendam a motivações individuais, sendo passíveis de mudanças adaptativas. Com base em Heller (2004), podemos dizer efêmeros, em constante alteração, em permanente aparecimento e desaparecimento, ou seja, conhecimentos que não são a expressão da totalidade, nem do genérico humano.

Assim, fica expressa a necessidade de aprofundamento teórico sobre a prática pedagógica enquanto trabalho humano, pois se faz urgentes estudos sobre os limites e contradições oriundos das pedagogias liberais, dentro das quais a presente pesquisa permitiu situar a concepção globalizadora.

Por fim, tendo ficado constatado que a integração curricular, em sua vertente liberal, não favorece a efetivação da cidadania popular a presente pesquisa aponta a necessidade de novas investigações sobre práticas pedagógicas que apresentem como intencionalidade a estruturação de um projeto de societário comprometido com a classe desalijada historicamente dos direitos e da dignidade humana, ou seja, um projeto societário socialista.

Bibliografia

ABREU, Iane. Pedagogia de Projetos: O novo olhar na aprendizagem. Análise da proposta metodológica da Pedagogia de Projetos a partir dos estudos realizados com os alunos do Ensino Médio das escolas pública e particular de Guanambi-Bahia. Artigo publicado no site Brasil Escola. www.brasilecola.com. s/d. Consultado em janeiro/2008.

AGUIAR, Márcia Ângela. PCNs e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. In. Revista Educação e Sociedade, n 56, CEDES, Campinas, 1996

ALMADOZ, Ma. Rosa. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In.: gestão de Inovações no Ensino Médio, Brasília, Líber Livro, 2006.

ALMEIDA, Maria Izabel. Os professores diante das mudanças educacionais. In: M. A.V. BICUDO; C. da S. ALVES JR. (Org.). Formação do Educador e Avaliação Educacional - Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo, 1999, v. 3, p. 01-262.

..... Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou mero executores?. Revista de Educação, São Paulo, v. 13, p. 37-43, 2001.

..... A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais - vozes de professores na escola ciclada. In.: Anais ENDIPE, Org, Aida Maria Monteiro, 2006

ALMEIDA, M. I.; **FUSARI**, J. C.; **MANFREDI**, S.; **PIMENTA**, S. G.; **SANTOS**, R. As reformas educacionais: com a palavra os professores. Revista de Educação, São Paulo, v. 13, p. 15-29, 2001.

ALVES, Giaovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da "década neoliberal" (1990-2000). Revista Sociologia Política, Dossiê Globalização, n.19 Curitiba nov. 2002.

ALVES, Marília Leila Alves. Educação continuada comprometida com a transformação social. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e **GEWANDSZNAJDER**, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais - Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Ed.Pioneira, S.P., 1999.

AMARAL. Ana Lúcia. FAE/UFG. Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural. ANPED/2002

ANDRÉ, Marli E. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

..... A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA Ivani, Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

..... Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: oposição ou convergência? Cad.Ceru, S.P., USP, 1991.

..... "O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente" in Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, No.1, PUC/SP, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

..... Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo, São Paulo, 2002

..... A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula), Campinas, Editores Associados, 2004

APPLE, Michel W. Educando à direita. São Paulo, Cortez, 2003.

..... Tradução, Vinícius Figueira. Ideologia e Poder. 3. ed. Porto Alegre:Artmed, 2006.

ARANTES, Ivani. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 11.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. A Escola Nova em Pernambuco: Educação e Modernidade, Recife, Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Revista Educação e Sociedade. Soc. v.22 n.74 Campinas abr. 2001

ARROYO, M. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? Teoria & Educação, n.1, 1990.

..... Escola plural. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994.

..... Conferência proferida em 21 de novembro, no Seminário Educação 2000, promovido pelo Instituto de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, 2000.

..... Educação e exclusão da cidadania. In.: Educação e Cidadania. Quem educa o cidadão. São Paulo, Cortez, 2007.

ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.

AUFIGIER, F. A Educação para Cidadania. Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, França.1999

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do Ensino: vicissitudes da idéia no ensino Paulista. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 05, 1979

BACELAR, T. Nordeste, nordestes. Teoria & Debate, Porto Alegre, n. 19, p. 2-6, 1992.

BARROCO, Sonia Mari Shima. TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. Reunião da ANPED, GT: Psicologia da Educação / n. 20

BASSO, I. S. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas,1994

BAUER, M. W. e GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático. Petrópolis,Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAVA, Silvio Caccia. A força e a fraqueza da cidadania. In.: www.polis.org.br, 2000. Consultado em 10 de dezembro de 2007.

BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educar para a democracia. Revista Lua Nova, SP, CEDEC no.38, 1996.

..... Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. Sp. Ed. Àtica. 2003

BENSAID, Danile. Trabalho forçado e por gosto. In. Revista Eletrônica “ O comuneiro”, 2007.In.:http://www.ocomuneiro.com/nr5_03_DanielBensaid.html Acesso 10/01/2008

BERGER, Hartwig. O Dilema da Entrevista de Pesquisa. Revista do IFCH/UFRGS. Porto Alegre: ano 6, 1978. P211-258.

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996

BERTOLDO, Edna. Trabalho, Educação e Formação Profissional na contemporaneidade: formar para transformar. In. Formação do Pesquisador em Educação. 18º. EPENN, UFAL,2007.

BOBBIO, Norberto. (1995) Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política, São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista

BOGDAN, R. e BIKLEN,S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.Porto, Portugal: Ed. Porto., 1994.

BONFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Sobre o trabalho docente no Ensino Médio. Trabalho Necessário, ano 04, no. 04, 2006.

BOSCO, Valéria. A construção de uma cultura cidadã: análise da proposta de educação cidadã da Igreja Católica do Brasil. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2003

BOTTOMORE, Tom et al. (Ed.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

BOURDIEU, P., **PASSERON**, J.C. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.

..... O Poder Simbólico. Lisboa: Difusão Editorial, 1989.

..... A Reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1998

BRANDÃO, Zaia (Org.). A crise dos paradigmas e a educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRITTO, Ma. Leopoldina de A. A trajetória do currículo de ensino fundamental na rede estadual de Pernambuco nos séculos XIX-XX: aproximações do texto e do contexto. Recife, Ed. Universitária, 2005.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In.: Educação e cidadania: quem educa o cidadão. São Paulo, Cortez, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a Escola. Petrópolis, Vozes, 2002

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão? Campinas, Papirus, 2001.

CARVALHO, Rodrigo de. A imprensa escrita na era FHC: Análise dos editoriais dos jornais Folha de São Paulo e O Globo no período 1995-2002. Dissertação de Mestrado, Casper Líbero, 2006.

CARVALHO, Ricardo Souza de. Comigo e contigo a Espanha: João Cabral de Melo Neto e Murilo Mendes. Tese de Doutorado FFLCH-USP, 2006.

CASAGRANDE, Nair. O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal. Dissertação de Mestrado defendida na Linha de Pesquisa Relações de Trabalho e Práticas Sociais de Classe do Programa de Pós graduação em Serviço Social - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

CASASSUS, Juan. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. In.: Em Aberto, no. 75, INEP/MEC, julho-2002

CASTRO, Jorge Abrahão. **MENEZES**, Raul Miranda. A Gestão das Políticas Federais para o Ensino Fundamental nos Anos 90. In.: Em Aberto, no. 75, INEP/MEC, julho-2002

CAVALLET, Valdo José. A formação do engenheiro agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.1999.

..... Currículos Mínimos e Diretrizes curriculares: a polêmica continua. In: XXXVIII Reunião Anual da ABEAS, 1998, João Pessoa. Anais da XXXVIII Reunião Anual da ABEAS. Brasília/João Pessoa: ABEAS/UEPB, 1998. p. 60-75.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano - Artes de fazer. Ed.Vozes, Petrópolis, 1994.

CHAGAS, Paulo. Educação para a cidadania In.: jornal "Moinho Velho" , Portugal, coluna Aprender a Crescer, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, 5, 25-40, JAN- 1980

..... Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo, Moderna, 1982.

..... Considerações sobre a democracia e alguns dos obstáculos à sua concretização, 1989. In www.somosmercosur.org, acessado em 20 de dezembro de 2007.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo, Xamã, 1995

..... Mundialização do capital, regime de acumulação predominantemente financeira e programa de ruptura com o neoliberalismo, Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política, nº 1, pp. 7-34.1997

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Cortez,1991.

CIAVITTA, Maria. O conhecimento Histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In.: Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992

CORTELLA, Mário Sérgio. A Escola e o Conhecimento . Fundamentos epistemológicos e políticos . 6.ed. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2002.

COSTA, Cléia Margarete Macedo da: As Contradições da Cidadania na Sociedade Brasileira e suas Relações com a Educação. II Congresso Nacional de Educação - CONED, Minas Gerais, 1997.

COTRIM, Beatriz Carlini. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. In.: Revista Brasileira de Saúde, no. 30, 285-293, 1996

COUTINHO, C. N. Contra a Corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo, SP, Cortez, 2000

DALLARI, Dalmo. A cidadania e sua história. In.: www.dhnet.org.br, consultada em 14/12/2007

DE ANTONI, C., MARTINS, C., FERRONATO, M. A. , SIMÕES, A., Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. Arquivos Brasileiros de Psicologia, no. 53, 38-53, 2001

DELLA Fonte. Planejando uma nova prática pedagógica. Texto didático-acadêmico elaborado para o curso de especialização “Educação Física Escolar”, realizado pelo Laboratório de Estudos em Educação Física (CEFD/UFES) .in.: www.cefd.ufes.br/lesef/textos/s_planejando_pedagogica_sandra - consultado em 15/01/08

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DEMO, Pedro. Cidadania tutelada e cidadania assistida, Campinas, Autores Associados, 1995.

..... Metodologia Científica em Ciências Sociais. Ed. Atlas, São Paulo, 1995.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Atualidades pedagógicas, v. 131. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade, v. 10, n. 2, 2000.

DICIONÁRIO NÁUTICO, www.portogente.com.br. Consultado em dezembro 2007.

DUARTE, A . L. A. A Escola Nova. AMAE Educando. n.32, pp. 12-15, 1971.

DUARTE, Newton. Sobre o construtivismo. São Paulo, Autores e Associados, 2000.

..... Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões? São Paulo, Autores Associados, 2003.

..... Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, autores Associados, 2004.

..... Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo. In; Marxismo e Educação; Debates contemporâneos. Campinas, Autores Associados, 2005.

ENGERS, M.E.A. Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação. Porto Alegre:EDIPUCRS,1994.2ª ed. Revisada.

ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, Michelli Ortega. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 1997.

..... e **TAFFAREL**, Celi Zulke. Mas, afinal, o que é educação física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. In. www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/724.htm, acessado em 10/01/2008.

EVANGELISTA, João E. Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno. São Paulo, Cortez, 1997. Instituto Paulo Freire. Inter-transdisciplinaridade e transversalidade - Programa de Educação Continuada. In. www.inclusao.com.br/projeto - acessado em 04/01/08

FAZENDA, I. et al. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

..... Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Ed.Papirus, São Paulo, 1995.

FERNANDEZ, Angela V M. Cidadania e Educação: uma análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil, ressaltando suas leis de diretrizes e bases. Tese de Doutorado, Campinas, Unicamp, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa, Curitiba, Posigraf, 2004.

FERREIRA, Manuela Malheiro. et. al. Educação para a cidadania:tendências actuais. In.: Active citizenship, sustainable development and cultural diversity, Portugal, 2002

FERRETTI, Celso João. A Educação Profissional as novas Exigências na Formação de Professores e nas Práticas pedagógicas: uma análise crítica.In. Anais ENDIPE, Org, Aida Maria Monteiro, 2006.

-----; **SILVA JR**, J. R. . Educação profissional numa sociedade sem empregos. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 109, p. 43-66, 2000.

-----; **SILVA JUNIOR**, J. R. . Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1998.

FERRETO, Celso. **SILVA Jr**. João dos Reis. O Institucional, a Organização e a Cultura da Escola, São Paulo, Xamã, 2004.

FIGLIOLI, S. F. Educação e desigualdade social. GT 02 ANPOCS, 2000.

FORESTE, Gerda. **FORESTE**, Erineu. Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino. 23º. Reunião da ANPED, 2000

FREITAS, Luís Carlos de. **FREITAS**, L.C. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

..... A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, abr. 2004

FREITAS, Luís Carlos de. Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, Papirus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1989.

..... Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

..... (org.). Educação e Crise do Trabalho. Perspectivas de Final de Século. Petrópolis/RJ, Vozes, 1998.

..... O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1997.

..... et. All Educação e crise do trabalho – perspectivas de final de século, Petrópolis, Vozes, 1999

..... A nova e as novas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In.: Frigotto, G. e Civitta, M (Orgs) Teoria e educação no labirinto do capital, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2001.

..... **CIAVITTA**, Ma., **RAMOS**, Marise (org). Ensino Médio integrado: concepções e contradições, São Paulo, Cortez, 2005.

GAMBOA, Sílvio. Tendências Epistemológicas: do tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In.: Pesquisa educacional: quantidade/qualidade, São Paulo, Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite. A Educação escolar na virada do século, FAGED-UFRES, 1995.

GARCIA, Walter E. Federalismo e Gestão educativa no Brasil: notas para debate. In.: Em Aberto, no. 75, INEP/MEC, julho-2002

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. Cadernos de Pesquisa no. 113, p.65-81, 2001

..... A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Série Pesquisa em Educação, No. 1, Editora Plano, Brasília, 2002.

..... O Problema da Metodologia da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais in Cultivando a Pesquisa: reflexões sobre a investigação em ciências sociais e humanas. Unesp/Franca, SP, 1998.

GENTIL, Mônica Salles. Revistas da área da educação e professores: interlocuções. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2006.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. Escola S.A. Brasília: CNTE, p. 9-49,1996.

..... Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In P. Gentili (Org), Pedagogia da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

..... (org). Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

..... Utopia e democracia na educação cidadã. Petrópolis, Vozes. 2000

..... **FRIGOTTO**, Gaudêncio. (Org) A cidadania Negada, São Paulo, Cortez, 2002.

GOLDENSTEIN, L. Repensando a dependência. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1994

GUGLIANO, Alfredo A. Nas costas da globalização: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações da economia internacional. In.: Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

HARVEY, David. Condição Pós-moderna, São Paulo, Loyola, 1994.

HECK, Selvino., 2007, www.adital.com.br/site/noticia.asp

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a história. Paz e Terra, São Paulo, 2004

HENRIQUES, M. et al., Educação para a Cidadania, Lisboa, Plátano.1999

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre, Artmed, 1998a.

..... Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; **VENTURA**, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ed., Porto Alegre: Artmed, 1998

HOBBSAWM, Eric. A era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

..... Globalização, democracia e terrorismo. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

IANNI, Octavio. Dialética & Capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982

..... Era do globalismo. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1996.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Inter-transdisciplinaridade e transversalidade - Programa de Educação Continuada. In. www.inclusao.com.br/projeto - acessado em 04/01/08

JAMESON, F. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2002.

KONDER, Leandro. O que é Dialética. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Col. primeiros

KOSIK, K. Dialética do Concreto. 7ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In.; Educação e crise do trabalho. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

LLAVADOR, Francisco Beltrán (et. All.) A gestão da “compreeensiviade” na reforma educacional espanhola. In.: Gestão de inovações no Ensino Médio: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília, Líber Livro, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas, Autores Associados, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Híbridismo/Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005

..... Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. reprografado, s/d.

LOURENÇO FILHO. Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOVATO, Rita Teresa Lopes. Projeto interdisciplinar na educação Profissional: contribuição ao seu estudo. Dissertação de Mestrado, UNICID, 2006.

LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 2ª ed. São Paulo: Busca Vida, 1988.

..... Método dialético e teoria política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. A. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. In: Proposições, campinas, SP, UNICAMP, v.13, no.01, jan/ab, 2002.

MACHADO, Nilson José Educação: Projetos e Valores. Coleção Ensaio Transversais. 2.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000

MACHADO, Jose de Medeiros. Reflexões sobre o idealismo e o materialismo. In.: <http://www.consciencia.org/cursosartrefranklin4.shtml>, acessado em 10/01/2008.

MANACORDA, Mario. História da educação. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989.

MARIN, F.A.D.G., **LEAL**, A.C., **GUIMARÃES**, C.M. Formar o professor, formar o cidadão: o desafio de trabalhar com o enfoque globalizador, educação ambiental e água. In: Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 7, 2003 Anais... Águas de Lindóia: UNESP, 2003.

MARINHO, Genilson C. Os Parâmetros curriculares nacionais no contexto das reformas neoliberais: o caso da geografia. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, UFPE, 2003.

MARRONE, Maria Lucia. Revista Nova Escola: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino da História 1986-1995. Tese de Doutorado em Educação, PUC-SP, 2003.

MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe social e status, Rio de Janeiro, Zahar, 1967

MARTINS, A. Estratégia burguesa de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES; Lucia (Prg.) A Nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã, 2005.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política, São Paulo, Abril Cultural, 1982.

..... Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos excluídos. São Paulo, Nova Cultural, 1987.

..... O capital. Volume I, RJ, Bertrand, 1988.

.....& **ENGELS**, F. A Ideologia Alemã. São Paulo, Hucitec, 1999, 11ª ed.

..... Teses sobre Feuerbach,. Edição de Jorge Labica, contendo o texto do manuscrito de Marx e a transcrição de Engels, com comentários. Tradução de Arnaldo Marques, revisão técnica de João Quartim de Moraes. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1990, pg. 30.

..... Textos Sobre Educação e ensino. São Paulo, Centauro, 2004.

MELO, Maria Tereza Leitão. Programas Oficiais para Formação dos professores da Educação Básica In.: Revisa Educação e Sociedade v.20 n.68 Campinas dez. 1999.

MENDONÇA, Helder Ferreira e **ARAUJO**, Luís Sérgio de Oliveira. Mercado e Estado: uma síntese da evolução da economia política moderna. In.: Anais do III Congresso Brasileiro de História Econômica – ABPHE, 1999.

MIRANDA, Ivanise Leite de. Processo educativo: A práxis intencional e o resgate da cidadania. Revista de Educação da USP, 1998.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. LUNA, Marcelina Gonzaga. Pedagogia de Projetos: Uma Proposta de Trabalho no Ensinar e Aprender. IN. REVISTA Olhar do professor, Ponta Grossa, Pr, 159 – 165, 2004.

MONTEIRO SILVA, Aida Maria. Escola Pública e a Construção da Cidadania: possibilidade e limites. Faculdade de Educação da USP - São Paulo, Tese de Doutorado, 2000

..... A construção da cidadania e o papel da Escola. In.: Construindo a cidadania: desafios para o século XXI, RBEDH, Recife, 2001

..... Práticas de cidadania na escola e na sala de aula. In.: Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar, Lisita Verbena M S.da S e Sousa Luciana Freire E. C. P (Orgs), RJ, DP&A, 2003.

MORGAN, D. Focus groups as qualitative research. Newbury Park, CA: Sage, 1997

MORGAN, D. & **KRUEGER**, R. A. When to use focus group and why. Em D. Morgan Org.), Successful focus group: Advancing the state of the art (pp. 3-19). Newbury Park, CA: Sage, 1993.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O Currículo por Competência e a Formação de Professores. In. Anais ENDIPE, Org, Aida Maria Monteiro, 2006.

NETTO, J. P. Democracia e transição socialista. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NEVES, Marcelo. Entre subintegração e sobreintegração: a cidadania inexistente. In: Revista Temas em Educação. João Pessoa, UFPB/CE, 1995.

OLIVEIRA, Ma. das Graças Corrêa. Et. al. Continuidades e descontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco. Recife. Ed. Universitária, 2006.

OLIVEIRA, Franciso de. À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). Pós-Neoliberalismo II, que Estado para que democracia? Rio de Janeiro: Vozes / Clacso, 1999.

..... O que é a formação para a cidadania. Entrevista com Chico de Oliveira, por Silvio Caccia Bava. In.: www.polis.org.br, consultado em 10 de dezembro de 2007.

PARENTELLA, Irmã. **MALAJOVICH**, Ana. Globalização ou fragmentação educativa. In.; Fragmentos da globalização na Educação. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PETRAS, James. Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

PINO, Ivany. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Org. Iria Brzezinski. São Paulo, Cortez, 2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico dialético e a educação. Texto apresentado na mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POCHMANN, M O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo : Boitempo, 2001

POWER, Sally, **WHITTY**, Geoff. Mercados educacionais e a comunidade. Revista Educação e Sociedade. Vol.24, CEDES, 2003

QUEIROZ, Maria Isaura. O Pesquisador, o Problema da Pesquisa, a Escolha das Técnicas: algumas reflexões. Coleção Textos No.3,CERU, USP, S.P.,1991.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2002.

..... Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questões colocadas pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002

ROITMAN, Marcos. Internacionalização , imperialismo e ideologia da globalização. In.: Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

ROLDÃO, M. C. Cidadania e Currículo, In Inovação, vol. 12, nº 1, Lisboa, 1999.

ROSENMAN, M.R. El pensamiento sistémico: los orígenes del social-conformismo. México: Siglo Veintiuno, 2003.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In.: Sobre o construtivismo: contribuiçõesw a uma análise crítica, Campinas, autores Associados, 2000.

..... O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. Caderno CEDES vol.24 no.62 Campinas Apr. 2004

..... Sedução e alienação no discurso construtivista. Campinas, Autores Associados, 2006.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em Educação. In.: Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas, Autores Associados, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres, Globalização e interdisciplinaridade. Porto Alegre, Artmed, 1998.

..... A Educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre, Artmed, 2003

..... A Imperiosa Necessidade de uma teoria prática pedagógica radical crítica: diálogo Com Jurjo Torres Santomé. Currículo sem Fronteiras, v. 4, n. 2, pp. 5-32, jul/Dez 2004

SANTOS, Cíntia Cristina Guidini. A pedagogia de projetos de trabalho na formação Interdisciplinar de professores: Novas perspectivas das políticas educacionais. Dissertação de Mestrado, UNICID, São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Lindóia, 1998.

SANTOS, Tânia Steren de. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. Revista Sociologias n.6 Porto Alegre jul./dez. 2001.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 9.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

..... Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000

..... A especificidade da prática pedagógica. In: História das idéias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005

..... Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 2006.

..... História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas/SP, Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 16a.ed., Ed.Cortez, S.P., 1990.

..... Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. Revista Interface v6, n10, p.117-24, fev 2002.

..... Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In.: Anais ENDIPE, Recife, Bargaço, 2006

SHIMA, Sonia Mari . **TULESKI**, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. 29ª. Reunião da ANPED, GT: Psicologia da Educação, 2006

..... Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In.: Anais ENDIPE, 2006.

SILVA, Manuel António Ferreira da. A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal - Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.206-242, Jan/Jun 2007

SILVA , Antonia Almeida. As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998). Tese de Doutorado em educação, São Paulo, USP, 2007

SILVA JR. João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In.: A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo/Argentina, Cortez/CLACSO, 2002

..... Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC, São Paulo, Xamã, 2003.

..... & FERRETTI, Celso. O institucional, a organização e a cultura da escola. São Paulo, Xamã, 2004.

SINGER, P. (1998), “Um histórico da globalização”, Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política, nº 2, pp. 35-86.

SOARES, José Flávio. Embate teórico e repercussões na prática pedagógica da implantação da Pedagogia de Projetos no Colégio Municipal Paulo VI de Juazeiro- BA, Recife, Dissertação de Mestrado, UFPE/CE, 2004.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? In.: Revista Perspectiva. v.14 n.1 São Paulo jan./mar. 2000

SOMMERMAN, Américo. Inter ou transdisciplinaridade? - da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo, Paulus, 2006.

SÜSSEKIND, Flora. Org. Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2001.

TEIXEIRA. Vânia Laneuville. As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar . 24ª. Reunião ANPED, 2001

TAFFAREL, Celi. **TEIXEIRA**, David Romão. Cultura Corporal e Território como complexo temático na formação de professores. In.:Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão. ENDIPE, Recife, Bagaço, 2006.

TOMMASI, Livia; **WARDE**, Míriam Jorge; **HADDAD**, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TONET, I. . Educação, cidadania e emancipação humana.Ijuí, Unijuí. 2005

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade na educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: WARDE, TOMMASI e HADDAD (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 1996, p. 125-194.

VALENTE, Ivan. A falta de educação do governo FHC. In. Revista Teoria e Debate, v10, no. 35, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. São Paulo, Papirus, 3ª ed., 1994.

VITAR, Ana, **ZIBAS**, Dagmar, **FERRETTI**, Celso, **TARTUCE**, Gisela. (org) Gestão de inovações no ensino médio: Argentina, Brasil, Espanha, Brasília, Líber Livro, 2006.

ZABALA, Antoni. (org) Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. Porto Alegre, Artmed, 1999.

..... Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, Artmed, 2002

WARDE, Jorge Miriam. As políticas das organizações internacionais para a educação. In. Em Aberto, ano 11, no. 58, INEP/MEC, out/dez 1992.

WHITTY, Geoff Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 6, pp. 115-139, 1996.

Fontes Documentais

Anais 8º Fórum Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, Brasília, 20 de abril de 2001

BOLETIM SINPRO/SP -online - Edição nº 4 - 25/3/2004

BRASIL/MEC/CNE. Resolução no 03/97 – fixa as Diretrizes para o Novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público. Resolução CEB no 02/98. Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CEB no 02/98. Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental.

Folha de São Paulo, 07/10/1995

Folha de São Paulo, 13/10/1996

Folha de São Paulo, 16/10/1996

Folha de São Paulo, 08/09/1996

Folha de São Paulo, 22/09/1996

Folha de São Paulo, 07/10/1996.

Folha de São Paulo, 13/11/1996.

Folha de São Paulo, 08/12/1996

Folha de São Paulo, 13/12/1996.

Folha de São Paulo, 29/11/1996.

Folha de São Paulo, 29/10/2007

Jornal da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Edição Especial – Março/2003.

Jornal La Nacion, 28/10/2007

Jornal Valor Econômico, 29/03 /2007

Revista Veja, ed. 1544, 29/04/1998

Revista Veja, ed. 1547, 20/05/1998

Revista Veja, ed. 1549, 03/06/1998

Revista Veja, ed.1552, 24/06/1998

Revista Veja, ed. 1559, 12/08/1998

Revista Nova Escola, Ed. 146, Outubro/2001

Revista Nova Escola, Ed./2002

Revista Olhar do professor, Ponta Grossa, Pr, 159 – 165, 2004.

ANEXOS

Anexo I – Carta aos Gerentes das GRE

Universidade Federal de Pernambuco

Senhor(a) Gestor(a)

Gerência de Gestão Pedagógica da Rede Escolar

Por meio de pesquisa que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação, como condição parcial para obtenção do título de Mestre, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, está sendo estudada a prática pedagógica do professores e professoras atuantes nas escolas de ensino fundamental da rede pública do Estado de Pernambuco.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com foco em práticas pedagógicas promotoras de cidadania desenvolvidas por meio de concepções globalizadoras de ensino.

As concepções globalizadoras de ensino apresentam diferentes possibilidades de efetivação: pedagogia de projetos de trabalho, projetos curriculares integrados (multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar); temas geradores; eixos estruturadores; questões problematizadoras, dentre outros, e vêm ganhando espaço no fazer cotidiano de nossas escolas.

Para a coleta de dados, foi elaborado o questionário do Gerente, o qual segue em anexo e deve ser respondido pelos Gerentes das 17 Gerências Regionais de Ensino do Estado de Pernambuco, por meio de e-mail ou fax. Dada a relevância destas informações para as demais fases da pesquisa reforçamos a importância da colaboração Gerentes, para que estes questionários sejam respondidos num prazo máximo de 10(dez) dias. Desde já, destacamos que todas as informações fornecidas serão estritamente confidenciais.

Considerando a importância da reflexão sobre a prática como instrumento promotor de qualificação social para a Educação, gostaríamos de contar com o apoio de Vossa Senhoria para que possamos levar a bom termo a execução desta pesquisa.

Por último, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa.

Atenciosamente,

Vera A C Capucho

Mestranda do Programa de Pós Graduação

Centro de Educação – UFPE

Anexo II – Questionário aplicado junto às GRE



Universidade Federal de Pernambuco

Senhor (a) Gerente de Ensino

1. O questionário que segue é parte integrante da pesquisa que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação - UFPE, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, objetivando a titulação de Mestre em Educação.

2. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com foco em práticas pedagógicas promotoras de cidadania desenvolvidas por meio de concepções globalizadoras.

3. A concepção globalizadora em educação apesar de não ser uniforme tem como eixo comum a busca de relações entre as disciplinas no momento de enfrentar temas e estudo, apresentando diferentes possibilidades de efetivação: pedagogia de projetos de trabalho, projetos curriculares integrados (multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar); temas geradores; eixos estruturadores; questões problematizadoras, dentre outros.

4. Para a coleta de dados, é de extrema relevância podermos contar com sua colaboração para preenchimento das questões que seguem.

5. Devido a esta ser uma das etapas da pesquisa, o questionário deverá ser respondido e encaminhado num prazo máximo de 10(dez) dias para o e-mail (gvapoio@yahoo.com.br)

6. Desde já, destacamos que todas as informações fornecidas serão estritamente confidenciais.

7. Considerando a importância da reflexão sobre a prática como instrumento promotor de qualificação social para a Educação, gostaríamos de contar com o apoio de Vossa Senhoria para que possamos levar a bom termo a execução desta pesquisa.

8. Por último, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa. Não hesite em contatar-nos por telefone (81)33424401 ou e-mail (gvapoio@yahoo.com.br).

Atenciosamente,

Vera A C Capucho

Mestranda em Educação – UFPE

QUESTIONÁRIO PARA GERENTES DE ENSINO
Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas Promotoras de Cidadania
Ano - 2007

1. Identificação da Gerência

2. Qual o número total de escolas sob dependência pública estadual pertencente a esta gerência?

3. Nesta gerência quantas escolas mantêm no mesmo estabelecimento de ensino as série iniciais (1ª. a 4ª. série) e série finais (5ª. a 8ª. série) do ensino fundamental?

4. Dentre as escolas computadas no item 3, quantas desenvolveram no período 2002 a 2007 atividades voltadas à formação dos alunos para a cidadania com base em concepções globalizadoras: pedagogia de projetos de trabalho, projetos curriculares integrados (multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar); temas geradores; eixos estruturadores; questões problematizadoras, dentre outros?

4. Dentre as escolas computadas no item 4 indique aquelas as quais desenvolveram atividades mais significativas.

Anexo III – Questionário aplicado junto a professores e professoras



Universidade Federal de Pernambuco

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS **Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas Promotoras de Cidadania**

Caros professores e professoras

1. O roteiro de entrevista que segue é parte integrante da pesquisa que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação - UFPE, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, objetivando a titulação de Mestre em Educação.

2. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com foco em práticas pedagógicas promotoras de cidadania desenvolvidas por meio de concepções globalizadoras.

3. A concepção globalizadora em educação apesar de não ser uniforme tem como eixo comum a busca de relações entre as disciplinas no momento de enfrentar temas e estudo, apresentando diferentes possibilidades de efetivação: pedagogia de projetos de trabalho, projetos curriculares integrados (multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar); temas geradores; eixos estruturadores; questões problematizadoras, dentre outros.

4. Para a coleta de dados, é de extrema relevância contar com sua colaboração para responder o questionário que segue.

5. Considerando a importância da reflexão sobre a prática como instrumento promotor de qualificação social para a Educação, gostaríamos de contar com o seu apoio para que possamos levar a bom termo a execução desta pesquisa.

6. Por último, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e sociabilização sobre a pesquisa. Não hesite em contatar-nos por telefone (81)33424401 ou e-mail (gvapoio@yahoo.com.br).

Atenciosamente,

Vera A C Capucho

Mestranda em Educação – UFPE

h) Você já teve acesso a informações sobre concepções globalizadoras de ensino?

() sim

() não

i) Se você respondeu que já teve acesso a informações sobre concepções globalizadoras de ensino, indique como teve acesso a estas informações:

() capacitação

() leitura de livros sobre o tema

() material de apoio fornecido pela GRE

() documentos oficiais do Estado

() programas da TV Escola

() revistas da área educacional

() conversa com outros professores

Outros: (especificar)

j) Você estabelece conexões entre os conteúdos de diferentes disciplinas em sua prática pedagógica?

() sim

() não

k) Se você respondeu que não estabelece relação entre os conteúdos, explique brevemente o motivo para não fazê-lo.

--

k) Se você respondeu que estabelece relação entre os conteúdos de diferentes disciplinas em sua prática pedagógica, explique brevemente como o faz.

--

l) Se você respondeu que estabelece relação entre os conteúdos em sua prática docente, explique, brevemente, por que o faz.

m) Você aceitaria participar de uma grupo de discussão para ajudar-me a pensar um pouco mais sobre a concepção globalizadora de ensino? Se sua resposta for sim, por favor, deixe seu contato.

Contato

Escola:	
Nome:	
Fone:	Celular:

Obrigada, sua colaboração foi muito importante!

Anexo IV: Termo de compromisso ético

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós Graduação
Núcleo: Prática Pedagógica e Formação de Professores

TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO

Eu, _____ autorizo, a pesquisadora VERA ALVES CRISPIM CAPUCHO a anotar, gravar e utilizar como fonte de dados em sua dissertação de mestrado em Educação as informações obtidas por meio da entrevista em grupo focal, respeitando o sigilo das identidades.

Assinatura

Professor(a) da Rede Pública Estadual de Educação

Recife (PE), Janeiro, 2008

Anexo V – Planejamento do grupo focal

Questões de Orientação:

- ✓ Foco: Concepção globalizadora e prática pedagógica
- 1) É comum/possível na prática pedagógica dos professores os mesmos fazerem uso da concepção globalizadora?
- 2) Os recursos didáticos interferem na realização de propostas globalizadoras?
- 3) É inovador a realização de uma prática pedagógica baseada na concepção globalizadora?
- 4) A concepção globalizadora favorece a aprendizagem de competências e habilidades?
- 5) Para o ensino/aprendizagem de conteúdos qual a melhor encaminhamento didático?

- ✓ Foco: Concepção globalizadora e formação para a cidadania
- 6) A prática pedagógica pautada pela concepção globalizadora favorece a formação para a cidadania?
- 7) A concepção globalizadora favorece uma prática pedagógica transformadora?

Planejamento da Sessão:

Momento	Atividade	Tempo
1º.	Recepção e Acolhimento	10 min
2º.	Apresentação e integração dos componentes do grupo	10 min
3º.	Explicação das atividades, rapport e assinatura do termo ético	15 min
4º.	Foco: A Concepção globalizadora e prática pedagógica	40 min
5º.	Foco: A concepção globalizadora e formação para a cidadania	40 min
7º.	Encerramento da sessão Procedimento: O moderador agradece a presença de todas as pessoas, esclarece possíveis dúvidas e finaliza a sessão.	5 min
TOTAL PREVISTO		120 min

Anexo VI – Regiões de Desenvolvimento – RD



Fonte: www.educacao.pe.gov.br

Anexo VII – Regiões de Desenvolvimento (RD)/ Gerências Regionais de Ensino (GRE)

MUNICIPIO	RD	GRE	MUNICIPIO	RD	GRE
Belém do São Francisco Carnaubeira da Penha Floresta, Itacuruba Jatobá Petrolândia Tacaratu	01	Sertão de Itaparica (Floresta)	Moreilândia	03	Sertão central (Salgueiro)
Afrânio Cabrobó Dormentes Lagoa Grande Orocó Petrolina Santa Maria da Boa Vista	02	Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)	Cedro Mirandiba Parnamirim Salgueiro São José do Belmonte Serrita Terra Nova Verdejante	04	Sertão Central (Salgueiro)
Araripina Bodocó Exu Granito Ipubi Ouricuri Santa Cruz de Malta Santa Filomena Trindade	03	Sertão do Araripe (Araripina)	Afogados da Ingazeira, Brejinho Calumbi Carnaíba Flores Iguaraci Ingazeira Itapetim Quixaba Santa Cruz da Baixa Verde Santa Terezinha São José do Egito Serra Talhada Solidão Tabira Triunfo Tuparetama	05	Sertão do Alto do Pajeú (Afogados da Ingazeira)

MUNICIPIO	RD	GRE	MUNICIPIO	RD	GRE
Arcoverde Betânia Custódia Ibimirim Inajá Manari Sertânia	06	Sertão do Moxotó (Arcoverde)	Alagoinha Pesqueira Poção Sanharó	08	Sertão do Moxotó (Arcoverde)
Buíque Itaíba Pedra Tupanatinga Venturosa	07	Sertão do Moxotó (Arcoverde)	Agrestina Altinho Belo Jardim Brejo da Madre de Deus Cachoeirinha Caruaru Cupira Ibirajuba Jatauba Pannels, Riacho das Almas São Caetano Tacaimbó	08	Agreste Central (Caruaru)
Águas Belas Angelim Bom Conselho Brejão Caetés Calçado Canhotinho Capoeiras Correntes Garanhuns Iati Jucati Jupi Jurema Lagoa do Ouro Lajedo Palmeirinha Paranatama Saloá São João Terezinha	07	Agreste Meridional (Garanhuns)	Barra de Guabiraba Bezerros Bonito Camocim de São Félix Gravatá Sairé São Joaquim do Monte	08	Mata Centro (Vitória)
São Bento do Uma	08	Agreste Meridional (Garanhuns)	Lagoa dos Gatos	08	Mata Sul (Palmares)

MUNICIPIO	RD	GRE	MUNICIPIO	RD	GRE
Pesqueira Poção Sanharó	08	Sertão do Moxotó – (Arcoverde)	Cortês	10	Mata Sul (Palmares)
Santa Cruz do Capibaribe	09	Agreste Central (Caruaru)	Escada	10	Mata Centro (Vitória)
São Vicente Ferrer	09	Mata Norte (Nazaré)	Gameleira	10	Mata Sul (Barreiros)
Taquaritinga do Norte Toritama	09	Agreste Central (Caruaru)	Jaqueira Joaquim Nabuco Maraial Palmares	10	Mata Sul (Palmares)
Bom Jardim Casinhas Cumarú Feira Nova Frei Miguelinho João Alfredo Limoeiro Machados Orobó Passira Salgadinho Santa Maria do Cambucá Surubim Vertente do Lério Vertentes	09	Vale do Capibaribe (Limoeiro)	Pombos Vitória de Santo Antão	10	Mata Centro (Vitória)
Água Preta Amaraji	10	Mata Sul (Palmares)	Primavera Quipapá Ribeirão	10	Mata Sul (Palmares)
Barreiros	10	Mata Sul (Barreiros)	Rio Formoso	10	Mata Sul (Barreiros)
Belém de Maria Catende	10	Mata Sul (Palmares)	São Benedito do Sul	10	Mata Sul (Palmares)
Chã Grande	10	Mata Centro (Vitória)	São José da Coroa Grande Sirinhaém Tamandaré	10	Mata Sul (Barreiros)

MUNICIPIO	RD	GRE	MUNICIPIO	RD	GRE
Xexéu	10	Mata Sul (Palmares)	Zona Sul do Recife	12	Recife Sul
Aliança Buenos Aires Camutanga Carpina	11	Mata Norte (Nazaré)	Abreu e Lima Araçoiaba Igarassu Itamaracá Itapissuma Olinda Paulista	12	Metropolitano Norte
Chã de Alegria	11	Mata Centro (Vitória)	Cabo de Santo Agostinho Camaragibe Ipojuca Jaboatão dos Guararapes Moreno São Lourenço da Mata	12	Metropolitano Sul
Condado Ferreiros	11	Mata Norte (Nazaré)			
Glória do Goitá	11	Mata Centro (Vitória)			
Goiana Itambé Itaquitinga Lagoa do Carro	11	Mata Norte (Nazaré)			
Lagoa de Itaenga	11	Vale do Capibaribe (Limoeiro)			
Macaparana Nazaré da Mata Paudalho Timbaúba Tracunhaém Vicência	11	Mata Norte (Nazaré)			
Zona norte do Recife Fernando de Noronha	12	Recife Norte			

Fonte: Plano Plurianual 2008/2011 - SE/PE

