

Jomar Teodoro Gontijo

**EDUCAÇÃO E NEOBARBARISMO:
CONTRADIÇÕES, DUBIEDADES E OMISSÕES
NO DISCURSO DA LDBEN/96**

Divinópolis
2007

Jomar Teodoro Gontijo

**EDUCAÇÃO E NEOBARBARISMO:
CONTRADIÇÕES, DUBIEDADES E OMISSÕES
NO DISCURSO DA LDBEN/96**

Dissertação apresentada ao curso Mestrado em Educação,
Cultura e Organizações Sociais, da FUNEDI/UEMG,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Estudos Contemporâneos
Linha de pesquisa: Espaço e Sociedade
Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa

G641e Gontijo, Jomar Teodoro
Educação e neobarbarismo: contradições, dubiedades e omissões.
[manuscrito] Jomar Teodoro Gontijo / . – 2007.
121 f., enc.

Orientador : José Geraldo Pedrosa

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais,
Fundação Educacional de Divinópolis.

Bibliografia : f. 113 - 117

1. Legislação Educacional Brasileira. 2. LDBEN/96. 3. Neobarbarismo.
4. Capitalismo Tardio. 4. Indústria Cultural. 5. Semiformação. 6. Ensino
Crítico. 8. Pedrosa, José Geraldo, 2004- .- Tese. I. Pedrosa, José Geraldo.
II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Fundação Educacional de
Divinópolis. III. Título.

CDD: 371.2
330.122

AUTORIZAÇÃO

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras e eletrônicos. Igualmente, autorizo sua exposição integral nas bibliotecas e no banco virtual de dissertações da FUNEDI – UEMG.

Divinópolis, 7 de dezembro de 2007.

Jomar Teodoro Gontijo

Dissertação defendida e APROVADA pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa (Orientador) – CEFET/MG

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Almeida Martins – UFMG

Prof. Dr. Mateus Henrique de Faria Pereira – FUNEDI/UEMG

Mestrado em Educação, Cultura e Organizações Sociais

Fundação Educacional de Divinópolis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Divinópolis, 7 de Dezembro de 2007.

Dedico esta pesquisa aos milhares de professores(as) desconhecidos(as) da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Com baixos salários, com poucos recursos didáticos e materiais realizam a mais importante tarefa na desbarbarização da educação brasileira. Quem não se lembra da primeira professora e de suas lições? Considero que este trabalho forneça subsídios para que esses profissionais sejam cada vez mais valorizados, demonstrando o quanto sua atividade é importante para a educação. Espero que ele possa motivá-los(as) a continuar a luta por melhores condições de trabalho, que significa uma melhor educação para o Brasil e uma sociedade melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a minha esposa, Alessandra, e a minhas filhas, Luana e Estela, por suportarem a ausência que esta pesquisa exigiu e pelo carinho que constantemente ofereceram, sendo sempre o maior motivo de meus esforços.

Agradeço também aos professores e colegas da FUNEDI/UEMG, que me ajudaram a formar as referências teóricas que fundamentaram este trabalho, em especial ao dr. José Raimundo Batista Bechelaine e dr. Mateus Henrique de Faria Pereira, que participaram da banca de qualificação, ao dr. Alexandre Simões Ribeiro, ao prof. José Heleno, d.ra Marilene Valério Diniz, prof.a Gislaine Brasil Gontijo, dr. Leandro Pena Catão, prof.a Lenir Rosa André Prada, prof.a Márcia Helena e a todos demais professores do Centro de Referência Docente.

Agradecimento especial ao meu orientador, prof. dr. José Geraldo Pedrosa, responsável por inserir-me no universo da teoria crítica e no pensamento frankfurtiano, que soube conduzir-me até o fim desta jornada.

“Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie.” (ADORNO.)

RESUMO

Esta dissertação faz uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sob uma perspectiva crítica, objetivando contribuir para o entendimento da legislação educacional contemporânea no Brasil. Especificamente se objetiva verificar a posição dessa legislação com relação ao neobarbarismo. A hipótese de pesquisa é que a LDBEN/96, reafirma os ideais iluministas de liberdade, cidadania, autonomia e emancipação do indivíduo, mas contradiz-se e revela seu sentido político e ideológico, na prioridade que atribui à agenda da adaptação do indivíduo à lógica do mercado, à competitividade, ao consumo e ao trabalho, favorecendo o neobarbarismo. Apresenta-se no primeiro capítulo a fundamentação teórica, conceituando neobarbarismo, suas causas e os seus cenários, tais como o capitalismo tardio, a indústria cultural, tempo livre e trabalho hipostasiado, declínio do indivíduo, conceito de progresso e de semiformação. Descreve-se, no segundo capítulo, o contexto e o texto da legislação educacional brasileira; analisam-se a crise do capitalismo, o neoliberalismo, a globalização e a democratização do Brasil. No terceiro capítulo são analisados os textos da LDBEN/96 e das DCNs. Analisam-se as contradições da lei, suas omissões com relação à educação infantil, ao ensino crítico, à individuação, à emancipação, à formação de uma consciência, entre outras, segundo visão crítica.

Palavras-chaves: Legislação educacional brasileira, LDBEN/96, neobarbarismo, capitalismo tardio, indústria cultural, semiformação, ensino crítico.

ABSTRACT

This dissertation does an analysis about the Directrices and Bases of the National Education Law (DBNEL/96) and about the National Curricular Directrices (NCDs) under a critical perspective, that wants to contribute for de understanding of the educational legislation in Brazil. Specifically, it aims to verify the position of this legislation in relation to neobarbarism. The hypothesis of research is that the DBNEL/96 reaffirms the illuminist ideals of freedom, citizenship, autonomy and individual emancipation, but contradicts itself and reveals its political and ideological meaning, it prioritizes and adapts the individual to the logic of the market, to competitiveness, consumption and to work, favoring the neobarbarism itself. It is introduced in the first chapter, the theoretical fundamentation, conceiving neobarbarism, its causes and scenary, like late capitalism, cultural industry, free time and hypostatized work, the person´s declive, concept of progress and half-formation. Describes, in the second chapter, the context and democratization in Brazil. The texts of the DBNEL/96 and NDCs are analyzed; the law contradictions, its omission in relation to children's education, critical education, individualization, emancipation, conscience formation, among others, are analyzed according to a critical view.

Keywords: *Brazilian national legislation, DBNEL/96, neobarbarism, late capitalism, cultural industry, half-formation, critical education.*

LISTA DE REDUÇÕES

ANDE	– Associação Nacional de Educação.
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
BM	– Banco Mundial.
CEB	– Câmara de Educação Básica.
CEDES	– Centro de Estudos Educação & Sociedade.
CNE	– Conselho Nacional de Educação.
CONTAG	– Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas.
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais.
EUA	– Estados Unidos da América.
FHC	– Fernando Henrique Cardoso.
FMI	– Fundo Monetário Internacional.
GQT	– Gerência de Qualidade Total.
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
LDBEN/96	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	– Ministério da Educação e Cultura.
MERCOSUL	– Mercado Comum do Cone Sul.
MST	– Movimento dos Trabalhadores sem Terra.
OAB	– Ordem dos Advogados do Brasil.
OMC	– Organização Mundial de Comércio.
ONU	– Organização das Nações Unidas.
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDS	– Partido Democrático Social.
PDT	– Partido Democrático Trabalhista.

PETROBRAS	– Petróleo Brasileiro S. A.
PFL	– Partido da Frente Liberal.
PIB	– Produto Interno Bruto.
PLC	– Projeto de Lei da Câmara.
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira.
TI	– Tecnologia de Informação.
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNICAMP	– Universidade de Campinas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I – Caracterização do problema.....	12
II – Objetivos e hipóteses.....	15
a) Objetivo geral.....	15
b) Objetivos específicos.....	16
c) Hipótese.....	16
III – Material e procedimentos de pesquisa.....	17
a) Material.....	17
b) Procedimentos de pesquisa.....	17
IV – Referencial teórico.....	18
V – Estrutura da dissertação.....	18
1 CONCEITOS PARA ENTENDER O NEOBARBARISMO.....	20
1.1 Neobarbarismo ou recaída na barbárie.....	21
1.2 Causas do neobarbarismo.....	27
1.2.1 A razão instrumental ou a morte da razão.....	24
1.2.2 Dominação.....	31
1.3 Cenários do neobarbarismo.....	33
1.3.1 O capitalismo tardio.....	34
1.3.2 A indústria cultural.....	37
1.3.3 Tempo livre e trabalho hipostasiado.....	39
1.3.4 Declínio do indivíduo.....	40
1.3.5 Crítica ao progresso.....	42
1.3.6 Semiformação.....	47
1.3.7 Formação, moral e ética.....	49

2	TEXTO E CONTEXTO DA NOVA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.....	53
2.1	Contexto internacional – crise do capitalismo, neoliberalismo e educação.....	54
2.2	Contexto nacional – democracia e neoliberalismo.....	61
2.3	Histórico da legislação educacional no Brasil.....	65
2.3.1	Leis de Diretrizes e Bases da Educação anteriores.....	67
2.3.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996.....	68
2.3.3	Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais.....	77
3	NEOBARBARISMO, CONTRADIÇÕES E OMISSÕES NA LDBEN/96.....	82
3.1	Apropriação dos ideais iluministas e democráticos na LDBEN/96.....	82
3.2	“Dura lex, sed lex” – crítica a flexibilidade da LDBEN/96.....	85
3.3	O neobarbarismo na LDBEN/96.....	87
3.3.1	LDBEN/96 e a educação infantil.....	87
3.3.2	LDBEN/96 e ensino crítico.....	89
3.3.3	LDBEN/96 e a individuação – fundamento da democracia.....	93
3.3.4	LDBEN/96 e emancipação – adaptação ou resistência.....	95
3.3.5	LDBEN/96 e consciência.....	99
3.3.6	LDBEN/96 e a tecnologia – frieza e ausência de amor.....	101
3.3.7	LDBEN/96 e a formação moral.....	104
3.4	As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs.....	105
	CONCLUSÃO.....	108
	REFERÊNCIAS.....	113
	ANEXO A – Distribuição dos artigos da LDBEN/96.....	118
	ANEXO B – Aspectos da LDBEN/96, em representações esquemáticas.....	119

INTRODUÇÃO

I – Caracterização do problema

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

O relativismo cresceu e alastrou-se nas áreas do conhecimento. Mesmo a física, a mais “exata” das ciências, foi abalada pelo relativismo, nos estudos dos fenômenos quânticos. O princípio da incerteza parece reinar, mesmo depois da célebre frase de Einstein que afirmava que Deus não jogava dados¹. A Matemática, considerada como ciência perfeita pelos racionalistas modernos, também foi questionada; por exemplo, os princípios axiomáticos da geometria euclidiana, tidos como verdades absolutas, foram criticados por Riemann (GRIFFITHS, 1989). As outras ciências menos “exatas”, como as biológicas e humanas, foram muito mais criticadas. Não há nelas mais nenhuma certeza. Se Arquimedes, inventor da alavanca, que afirmara “dei-me um ponto fixo e erguerei a Terra” (SOBRAL, 1997), requisitasse hoje um ponto fixo, não seria possível atendê-lo. Pois, como afirmam os relativistas, todos os pontos são relativos.

Superado o moralismo religioso reinante na Idade Média, a dimensão econômica vagarosamente tomou seu lugar como valor norteador da vida humana, via revolução

¹ “Deus não joga dados”. Frase respondida por Niels Bohr, Prêmio Nobel dinamarquês de Física (1922): “Quem é você, Albert Einstein, para dizer a Deus o que ele deve fazer?”. *O pensamento vivo de Einstein*. São Paulo: Martin Claret, 1990.

industrial e capitalismo nascentes. Aprimorando-se nos meios de dominação, o capitalismo tornou-se, no século XX, hegemônico e os poucos focos de resistências que ainda existem têm, de alguma forma, que se submeter às suas teias: à globalização. O estilo de vida estadunidense é propagado para o mundo globalizado como o melhor, de forma semelhante que anteriormente os jesuítas pregaram o Cristianismo para os índios “pagãos” das novas colônias do chamado Novo Mundo. Mudaram-se as técnicas, que se sofisticaram por meio de uma mídia hollywoodiana, amparada por uma teoria behaviorista do ser humano. O indivíduo é visto com um objeto, que, por meio de estímulos adequados, responde de forma previsível e controlada. A comunicação de massa, aperfeiçoada pela crescente tecnologia, transmite a ideologia do mercado, promovendo o hiper-individualismo e o neoliberalismo estadunidenses.

Quando a mídia, porém, por meio a propaganda em massa e o dinheiro não são suficientes para impor os valores da “democracia” e do mercado livre a outros povos, eles são daí em diante considerados terroristas e bárbaros. Os Estados Unidos da América (EUA), detentor do maior poderio bélico do planeta, acham-se no direito de, desrespeitando a Organização das Nações Unidas (ONU), impor seus valores a outros países, por meio da força. Assim dividiram o mundo em “eixo do mal”, constituído dos países que lhe fazem oposição, e os outros, que, por dedução, seria o eixo do bem.

O capitalismo, no entanto, tem contradições que reaparecem cada vez mais ampliadas e seus efeitos tornam-se visíveis no final do século passado e início deste. Uma dessas contradições é a necessidade de crescimento econômico contínuo num ambiente limitado. O incentivo ao consumismo, que mantém o mercado estadunidense como o maior do mundo, é um dos fatores para a crise ecológica atual. Efeito estufa, poluição das águas, ar e terra, acúmulo de lixo entre outros são diretamente conseqüências da necessidade do capitalismo de vender cada vez mais.

Outra contradição é a diminuição dos postos do trabalho agravada pelo desenvolvimento das tecnologias de produção. As taxas de desemprego são altas em todo o mundo capitalista; o trabalho informal e o subemprego crescem como únicas possibilidades de sobrevivência. A pobreza nos países em desenvolvimento continua alta. Na última estimativa² do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil são catorze milhões de pessoas que passam fome. Imigrantes da América Latina buscam melhores oportunidades nos EUA, mesmo que ilegalmente; e africanos, na Europa. A revolta dos filhos de imigrantes nos subúrbios das cidades francesas mostrou ao mundo essa situação. É motivo de indignação saber que pela primeira vez se tem a tecnologia para produzir alimentos a fim de saciar a fome de todos, mas que só são acessíveis para quem pode pagar.

A civilização ocidental, ao mesmo tempo em que alcança extraordinário desenvolvimento tecnológico, parece recair na barbárie. O terrorismo, a violência, a fome, a corrupção, o aumento de uso de drogas lícitas e ilícitas e revoltas sociais parecem indicar o declínio da civilização burguesa.

Neste contexto conturbado a educação tem uma grande importância. Ela pode ser determinante, uma vez que é por meio dela é que serão formados os indivíduos que poderão mudar ou manter o mundo, subordinando-se ao sistema predominante ou, de alguma forma, opondo-se a ele. A educação formal processa-se na escola e a escolarização é determinada, uma vez que as escolas pública e privada são controladas pelo Estado e seguem suas políticas específicas.

O Banco Mundial (BM) age no setor educativo há mais de quarenta anos, ampliando cada vez mais seu raio de ação, abrangendo atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educacionais etc, ocupando o espaço que era tradicionalmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

² Pesquisa sobre segurança alimentar (2006), que usa dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2004.

(UNESCO). De 1963 até 1990, o BM já havia concedido créditos de cerca de dez bilhões de dólares, havendo participado em 375 projetos educativos em cem países (TOMMASI; WARD; HADDAD, 1990, p. 128).

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

Será que uma educação que se orienta por políticas elaboradas com a assessoria de um organismo internacional, criado para manter e reproduzir o sistema, possibilitaria a superação dele próprio ou ela fortaleceria a adaptação a ele?

Sobre esta dúvida é que a presente dissertação se propõe a aprofundar-se. Em que sentido o discurso da nova legislação educacional brasileira sinaliza para um cenário de efetivação dos ideais iluministas ou aprofunda o cenário atual de neobarbarismo.

II – Objetivos e hipótese

O trabalho será desenvolvido com um objetivo geral, objetivos específicos e uma hipótese.

a) Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é: contribuir para o entendimento da legislação educacional contemporânea no Brasil, especialmente da LDBEN/96.

b) Objetivos específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- Identificar os sentidos político, axiológico e ideológico implícitos na LDBEN/96.
- Verificar as influências que sofreu a LDBEN/96 e o contexto social, político e econômico em que ela foi promulgada.
- Verificar as omissões e contradições no texto da LDBEN/96 segundo a teoria crítica.

c) Hipótese

A hipótese de pesquisa é que a LDBEN/96 reafirma os ideais iluministas de liberdade, cidadania, autonomia e emancipação do indivíduo, mas contradiz-se e revela seu sentido político e ideológico, na prioridade que atribui à agenda da adaptação do indivíduo à lógica do mercado, à competitividade, ao consumo e ao trabalho, favorecendo o neobarbarismo. Ela é contraditória; suas omissões e dubiedades aprofundam o neobarbarismo contemporâneo porque a exigência cada vez maior da educação para a adaptação bloqueia a educação para a emancipação.

III – Material e procedimentos de pesquisa

a) Material

O material pesquisado é principalmente a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada LDBEN/96, complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Para melhor entender essas leis recorreu-se a textos que estudam o contexto social, político e econômico das últimas décadas do século passado, em âmbito mundial a partir de Schaff(1990), Kurz (1992), Tommasi, Ward E Haddad (1990); e brasileiro a partir de Sallum Jr. (2003) e Otranto (1996). Comentários e críticas da legislação foram retirados principalmente de Carneiro (1999), Demo (1997), Fernandes e Silva (1998), Gentili (1996) e Saviani (1997 e 1998).

b) Procedimentos de pesquisa

A metodologia adotada na pesquisa privilegiou a pesquisa bibliográfica. Inicialmente se realizaram leituras exploratórias nas referências teóricas escolhidas. Posteriormente se fizeram leituras para estabelecer referências classificatórias enumeradas no primeiro capítulo da dissertação. Passou-se ao estudo do material da pesquisa, coletando-se o material significativo e de textos que esclarecessem o contexto social, econômico e político em que o material de pesquisa foi promulgado. O resultado deste estudo e coleta foi apresentado no segundo capítulo da dissertação. Finalmente se fez a análise do material classificado à luz das hipóteses apresentadas no terceiro capítulo.

IV – Referencial teórico

O referencial teórico desta pesquisa é constituído com base em determinados textos elaborados por autores da Escola de Frankfurt, especificamente Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Em alguns momentos recorre-se também aos pensadores a que eles se referem como Freud. Como o tema se constitui de uma reflexão sobre a contemporaneidade, recorre-se à Escola de Frankfurt, que é uma referência sobre os estudos filosóficos e sociológicos das questões contemporâneas. No prefácio do livro *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno definem seus propósitos: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 11). Busca-se neles: responder à questão sobre o porquê de os ideais iluministas não se estabeleceram como se esperava, o que Adorno chamava de recaída na barbárie e quais as causas e cenários que levam a essa recaída.

V – Estrutura da dissertação

A estrutura da dissertação foi elaborada de forma didática conforme a metodologia de pesquisa já apresentada. Na introdução, são apresentados o problema, a hipótese, os objetivos, o material e a metodologia da pesquisa proposta.

O primeiro capítulo tem como objetivo a apresentação do repertório conceitual que orienta a pesquisa, com destaque para o conceito de recaída na barbárie ou neobarbarismo, os cenários que a possibilitam e suas causas, conforme a Escola de Frankfurt, principalmente em Adorno e Horkheimer.

O segundo capítulo apresenta uma descrição do material coletado, selecionado nas leituras e releituras da legislação educacional brasileira e do contexto social, político e econômico em que ela foi promulgada, sem, no entanto, antecipar a análise que será feita no terceiro capítulo. Apresenta o contexto social, político e econômico das últimas décadas do século passado, no âmbito mundial e brasileiro e o trâmite da LBDEN/96 no Congresso.

Estabelecidas às referências conceituais e feita a caracterização do material a ser considerado, o terceiro capítulo desenvolve a análise, testando a hipótese que foi apresentada. Por fim, na conclusão apresentam-se os resultados da pesquisa.

1 CONCEITOS PARA ENTENDER O NEOBARBARISMO

Neste capítulo são abordados alguns conceitos que serão retomados posteriormente na análise de exemplares da legislação educacional brasileira. Nele está a fundamentação conceitual da pesquisa proposta. A referência bibliográfica concentra-se na Escola de Frankfurt, principalmente em Adorno e Horkheimer.

Inicia-se buscando entender a relação entre o conceito tradicional de barbárie e o conceito da recaída na barbárie. Neste primeiro momento, recorre-se ao estudo de Vico, primeiro a discutir a possibilidade de uma recaída na barbárie e de Freud, que parece ter descoberto suas causas psicológicas. Posteriormente, estabelecem-se as duas causas da recaída na barbárie: a morte da razão e o conceito de dominação. Na morte da razão é analisado como a razão instrumental destronou a razão e se tornou totalitária. No conceito de dominação mostra-se como este acompanhou a civilização ocidental desde o seu início. A busca do homem para dominar a natureza estende-se na dominação do homem pelo próprio homem e, nesse processo, acaba por ser, ele mesmo, subjugado, pela natureza e pelo sistema de dominação por ele engendrado.

Depois, passa-se para o cenário da recaída na barbárie, em uma análise da sociedade contemporânea, em que são discutidas as seguintes questões: capitalismo tardio, indústria cultural, tempo livre e trabalho hipostasiado, declínio do indivíduo, progresso e semiformação.

No capitalismo tardio é destacada a perversidade, que subordina todas as outras dimensões humanas à dimensão econômica. Esta subordinação é efetivada também e principalmente por meio da indústria cultural, em que a cultura é transformada em mercadoria e o sistema é mantido pela alienação do indivíduo. No item tempo livre e trabalho

hipostasiado mostra-se como o “tempo livre”, aquele em que não se está trabalhando, se tornou determinado de fora e que o trabalho, o qual já haveria possibilidades objetivas de sua diminuição, continua a ocupar a quase totalidade do tempo de vida. No item sobre o progresso, demonstra-se que ele é reduzido ao desenvolvimento tecnológico ao qual a indústria cultural cria uma idolatria, transformando-o no seu oposto. Conseqüentemente a individualidade é uma raridade no capitalismo tardio. Finalmente, no item sobre a semiformação, apresenta-se a teoria de que a adaptação à realidade, tal como ela é, ou seja, a determinação do indivíduo de fora, favorece o neobarbarismo, assim a meta da educação deveria ser a resistência e a emancipação do indivíduo.

1.1 Neobarbarismo ou recaída na barbárie

“(...) a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie.”
(ADORNO; HORKHEIMER³).

Antes expor a idéia de uma nova barbárie ou de recaída na barbárie faz-se necessário esclarecer o conceito comum de barbárie. No *Dicionário Aurélio – Século XXI*, nos vocábulos “barbárie” e “*barbária*” encontra-se: “1. Para a Grécia e a Roma antigas, país estrangeiro. 2. Qualquer das regiões habitadas por povos que não fizessem parte da comunidade lingüística e cultural herdeira da civilização romana”. E para “bárbaro” encontra-se: “(...) 2. Sem civilização; selvagem, rude, inculto. 3. Cruel, desumano: 4. V. bacana (...)” (FERREIRA, 1999)

³ 1985, p. 11.

O conceito original de barbárie esteve sempre ligado à civilização, como seu antônimo. A barbárie seria o estado de natureza de Hobbes, sem ordem, sem lei (HOBBS, 1984). Estava associada à crueldade, à rudeza, à bestialidade, ao desumano. Exceção feita à acepção n.º 4, “bacana”, gíria com significado que contraria os outros e que será analisada mais à frente.

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

Inicialmente usados pelos gregos para determinar aqueles que não falavam a língua grega, *barbarós*, foi posteriormente transposto para o latim como *barbaria* e era, então, utilizado pelos romanos para determinar os povos que não pertencessem a sua própria tradição civilizatória, caracterizando principalmente aqueles que invadiram seu império na Idade Média.

Já, na modernidade, após as grandes navegações e a descoberta do “Novo Mundo”, no contexto do eurocentrismo, a Europa era o mundo civilizado e os outros povos eram considerados bárbaros.

Hoje, num contexto de relativismo, quando o conceito de civilização única e do progresso positivista, único e universal, encontram-se esvaziados, o conceito de barbárie, conseqüentemente também se relativiza. Quem é o bárbaro? Apontar o bárbaro parece extremamente bárbaro. Que cultura tem poder para julgar que outra cultura seja bárbara? Mesmo que a outra cultura, por exemplo, pratique atos cruéis, como o apedrejamento de mulheres adúlteras ou a lesão genital feminina, como algumas tradições africanas, podem-se avaliá-las a partir dos referenciais de cultura brasileira?

Um novo conceito de barbárie, porém, vai se elaborando. O primeiro a perceber a possibilidade de uma barbárie pós-civilização, parece ter sido Giambattista Vico (1668–1744)⁴:

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

Com a expressão “barbárie da reflexão” ou “barbárie recorrente”, Vico parece indicar um novo conceito para a barbárie. Não é mais a barbárie como estágio anterior à civilização, mas, a barbárie do civilizado. Ele ainda categoriza essa barbárie recorrente como pior que a primeira, pois o bárbaro não é mais selvagem, ou seja, age refletidamente, por isto, essa nova barbárie leva à indignação; ela é desprezível, suspeita e traiçoeira. Os elementos originais da barbárie, porém, continuam como recair na violência e na sensação, sendo que para ele evolução ou progresso seria sair da violência à equidade e da “sensação o imaginativo ou reflexivo”.

Theodor Adorno (1906–1969), filósofo social frankfurtiano, desenvolve outro conceito, de nova barbárie ou de recaída na barbárie:

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

⁴ Vico é um crítico de Descartes; ele afirma que produtos humanos fundamentais como a retórica, a poesia, a história e a ética (prudência) não se baseiam em verdades tipo matemático. É um precursor das ciências humanas, antes mesmo da consolidação das ciências naturais. Foi posteriormente elogiado por Marx. Sua obra mais conhecida é *Princípios de uma Ciência Nova – Acerca da Natureza Comum das Nações* (MUNFORD, 1958).

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

Pela primeira vez rompe-se com o preconceito com relação à barbárie, em que se identificava sempre o bárbaro no outro. Pela primeira vez propõe-se a possibilidade de que, os civilizados sejam os bárbaros. Após os horrores da Segunda Grande Guerra, a civilização ocidental não pode mais negar essa afirmação. A questão pode ser reformulada assim: por que os indivíduos, mesmo no mais alto desenvolvimento tecnológico, permanecem tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição? Adorno busca parte da resposta a esta questão em Freud:

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

Adorno, quando cita “impulso à destruição”, está se referindo ao texto “O Mal-Estar na Civilização”, de Freud, escrito no final de sua vida, que defende uma tendência à agressividade no homem:

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

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

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

Ele apresenta este instinto como o principal impedimento à civilização:

(...) o natural instinto agressivo do homem, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra cada um, se opõe a esse programa da civilização. Esse instinto agressivo é o derivado e o principal representante do instinto de morte, que descobrimos lado a lado de Eros e que com este divide o domínio do mundo (FREUD, 1984, p. 145) (...) adoto, portanto, o ponto de vista de que a inclinação para a agressão constitui, no homem, uma disposição instintiva original e auto-subsistente, e retorno à minha opinião, ver de que ela é o maior impedimento à civilização. (FREUD, 1984, p. 144).

Adorno, porém, afirma que “por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão” (ADORNO, 2000, p. 163), ou que a pressão da civilização sobre o indivíduo só incentiva essa tendência a agressividade. Talvez agora se possa apresentar uma hipótese, baseada em Freud, para entender o significado da gíria no *Dicionário Aurélio*, citado anteriormente: “bárbaro” como bacana, que é destoante dos demais. O indivíduo reprimido pela civilização parece desejar o retorno ao estado de natureza. As pessoas afirmam que “nossa civilização é em grande parte responsável por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos e retornássemos às condições primitivas” (FREUD, 1984, p. 105). Freud explicita razões para essa afirmação:

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

Para Freud, na civilização, não é resolvido o problema da agressividade, mas nela a “agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, enviada de volta para o lugar de

onde proveio, isto é, dirigida no sentido de seu próprio ego” (FREUD, 1984, p. 146).
Causando um sentimento de culpa, remorso vindo do superego, ou da consciência, que é a autoridade externa internalizada:

A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada (FREUD, 1984, p. 147) (...) a consciência surge através da repressão de um impulso agressivo, sendo subsequente reforçada por novas repressões do mesmo tipo. (FREUD, 1984, p. 153).

E finalmente, causando o mal-estar:

(...) o sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização, e de demonstrar que o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa (FREUD, 1984, p. 158). Por conseguinte, é bastante concebível que tampouco o sentimento de culpa produzido pela civilização seja percebido como tal, e em grande parte permaneça inconsciente, ou apareça como uma espécie de *mal-estar*, uma insatisfação, para a qual as pessoas buscam outras motivações. (FREUD, 1984, p. 160).

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

O neobarbarismo não é mais o antônimo de civilização, pois está intrinsecamente ligada a ela. O novo conceito traz em si a agressividade e violência da velha barbárie, agora, porém, justificada por uma racionalidade específica e por uma espécie de relação do homem com a natureza e com o próprio homem. A neobarbárie seria, antes, o antônimo da paz e da razão. Da paz como uma relação pensada pelo menos em quatro categorias distintas. Da paz de consciência ou consigo mesmo, referente à relação com o superego, valores e ideais. Da paz social ou com os próximos, referente à relação com os familiares, vizinhos, colegas, e todos

aqueles com que se estabeleça qualquer forma de relação. Da paz cultural ou internacional, referente à relação dos países e povos de culturas, economias e religiões diversas. E, finalmente, da paz ecológica ou ambiental, referente à relação do homem com a natureza.

1.2 Causas do neobarbarismo

Uma vez caracterizado o conceito de neobarbarismo, pergunta-se: o que o possibilitaria? Ou ainda, como e por quais meios ele se infiltraria na civilização? Para refletir sobre essas questões, optou-se em dividi-la em duas causas que se interagem dinamicamente. Talvez uma não fosse possível sem a outra: é difícil determinar qual surgiu primeira e ainda, qual é mais relevante no entendimento da recaída barbárie. A seguir apresenta-se uma e logo após a outra, ambas, porém, estão substancialmente ligadas e são igualmente importantes para o entendimento do neobarbarismo.

1.2.1 A razão instrumental ou a morte da razão

“(...) a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar.” (HORKHEIMER⁵).

A barbárie, antônimo de civilização, parece ser também o antônimo da razão, o “bárbaro” que não falava a língua grega não era civilizado e, por sua vez, irracional. O conceito grego de *lógos* era usado tanto para palavra quanto para razão. Não havia para eles uma distinção tão nítida quanto hoje. Só seria capaz de falar, discorrer ou discursar aquele que

fosse capaz de razoabilidade. A barbárie seria então ligada à irracionalidade. Seria possível uma barbárie aliada à razão? Ou de outra forma, seria possível uma razão que permitisse a barbárie que fosse conivente com ela própria? Um exemplo desta convivência foi a máquina de matar chamada de “campo de concentração”, elaborada durante a 2.^a Guerra Mundial por homens cultos, quando se fazia necessária toda uma logística de transporte, armazenamento etc. Era uma fábrica com produção diária, provavelmente com padrões de qualidade e índices de eficiência. O planejamento e a execução da indústria da morte contaram com a colaboração de engenheiros e demais especialistas exigidos para o sucesso do empreendimento. Como a razão pode permitir, conviver e mesmo colaborar com tamanha barbárie?

O importante para o entendimento deste dilema é que a razão não é única. Aristóteles (1987) já havia percebido isto e já a dividia em teórica e prática, Kant (1985), por sua vez, em razão prática e pura. Max Horkheimer (2000) explicita a razão objetiva e subjetiva. Ele chama de razão subjetiva “a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento” (HORKHEIMER, 2000, p. 13). Segundo ele, essa razão relaciona-se essencialmente “com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos” (HORKHEIMER, 2000, p. 13). A razão não se preocupa com a análise dos propósitos. Seria como se a razão fosse o instrumento para discernir a melhor forma de percorrer um trajeto, sem, no entanto, ser capaz de refletir sobre o melhor destino. Para essa razão, o fim é racional, no sentido subjetivo, serve-se aos interesses do indivíduo e à sua autopreservação.

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

⁵ 2000, p. 187.

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

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

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

Diferentemente, a razão subjetiva identifica a capacidade de relacionar os melhores meios para conseguir o fim pretendido. Segundo esse conceito, uma organização racional seria aquela em que os homens aplicassem sua capacidade técnica e de cálculo para que ela, de forma mais eficiente possível, cumprisse seus objetivos. Nesses termos, o empreendimento nazista era muito racional, pois alcançou eficientemente o fim pretendido. Não existe, neste sentido de razão, “um propósito racional como tal, e discutir a superioridade de um objetivo sobre outro em termos de razão torna-se algo sem sentido” (HORKHEIMER, 2000, p. 15). Nesse sentido, então, a razão perde sua autonomia, se torna um instrumento:

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

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

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

Os valores civilizatórios perdem sua sustentação, abrindo possibilidades para quaisquer outros valores.

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

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

Se a razão não é mais capaz de definir qual o melhor fim, quem o fará então? A religião? A arte? Cada indivíduo, de acordo com sua predileção? A cultura? O modo de vida individualista e consumista propagado pelo capitalismo tardio? A moral, a ética e o dever encontram-se sem a possibilidade de fundamentação razoável. Se apontar quem é bárbaro nos parece bárbaro, não ser capaz de apontar o bárbaro nos parece mais bárbaro ainda. De onde surgirão as referências axiológicas para o mundo? Estabeleceu-se a crise e com ela a possibilidade do retorno a barbárie.

1.2.2 Dominação

“A história dos esforços humanos para subjugar a natureza é também a história da subjugação do homem pelo homem.”
(HORKHEIMER⁶).

O outro conceito que possibilita entender a recaída na barbárie é o de dominação. A dominação está presente desde o início da civilização. Freud reconhece que a própria civilização já se inicia com os esforços empreendidos pelos homens de controlar para utilizar, em proveito próprio, as forças da natureza.

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

Adorno e Horkheimer identificam a *Odisséia*, de Homero, como um texto precursor da civilização ocidental, e *Ulisses*, como o protótipo do indivíduo burguês. Ele apresenta no texto de Homero o momento em que a dominação da natureza se estende à dominação dos homens.

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

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

Apesar de seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele (...) O saber que é poder não conhece nenhuma barreira (...) O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. (ADORNO, 1985, p. 20).

O princípio da dominação realiza um reducionismo tanto no homem quanto na natureza:

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

A questão que se propõe, porém, é: é possível ao homem dominar a natureza? Será que a natureza de fato é dominada ou apenas reprimida? Por exemplo, o impulso a destruição natural, descoberto por Freud, é realmente dominado ou apenas reprimido pela civilização? Horkheimer pensa que a natureza é apenas reprimida e com conseqüências:

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

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

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

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

⁶ 2000, p. 109.

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

Nos trechos (1) e (3) dos itens grifados referencia-se o conceito de dominação que se torna objetivo e fim norteador das ações e teorias humanas no esclarecimento. Nos trechos (2) e (5) chama-se a razão instrumental analisada no item anterior de “razão calculadora” ou a “razão abandonada”, as quais possibilitam a nova barbárie. E no trecho (4) refere-se ao capitalismo e ao capitalismo tardio, que se analisa a seguir.

1.3 Cenários do neobarbarismo

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

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

1.3.1 O capitalismo tardio

“A dominação do seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico.” (ADORNO⁷).

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

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

Adorno é um daqueles que se propôs a mostrar como a lógica do lucro condiciona as outras esferas da sociedade. O trecho da epígrafe deste tópico foi retirado de um artigo de Adorno, cujo título é “Capitalismo tardio ou sociedade industrial”, de 1968, um ano antes de sua morte, elaborado para uma conferência inaugural do 16.º congresso dos sociólogos alemães. Nele, Adorno aborda qual dos dois termos seria mais adequado para categorizar a sociedade contemporânea. Ele se refere ao “conceito-chave capitalismo”: a dominação, sem o qual, segundo ele, seria impossível interpretar a realidade, e acrescenta:

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

O mundo hoje é configurado pelo capitalismo. O capitalismo, porém, não é o mesmo do século XIX, teorizado por Marx. Na essência é o mesmo, mas, com algumas diferenças; daí a adjetivação para caracterizá-lo melhor: capitalismo tardio. Tardio, porque ele já deveria estar

superado, em razão de suas contradições e de sua irracionalidade. Adorno caracteriza algumas diferenças do capitalismo tardio em relação ao capitalismo pós-Revolução Industrial:

Em termos de padrão de vida e consciência, nos principais países ocidentais tornaram-se muito menos perceptíveis as diferenças de classe do que nos decênios durante e logo após a revolução industrial. Certos prognósticos da teoria das classes – como a da pauperização e a do colapso – não ocorreram de modo tão drástico quanto se deve entendê-los se não for para privá-los do seu conteúdo; só de modo cômico se pode falar de pauperização relativa. Mesmo que se tivesse verificado de modo imanente ao sistema a lei – não inequívoca em Marx – da taxa decrescente de lucro, teria de ser concedido que o capitalismo descobriu em si mesmo recursos que permitem empurrar para as calendas gregas a bancarrota total – recursos entre os quais, inquestionavelmente, estão, em primeiro lugar, a imensa elevação do potencial técnico e, com isso, também a quantidade de bens de consumo que beneficiaram todos os membros dos países altamente industrializados. Ao mesmo tempo, em vista de tal desenvolvimento técnico, as relações de produção se revelaram mais elásticas do que Marx imaginara. (ADORNO, 1994, p. 63).

Não houve na época do Adorno a pauperização prevista na teoria de Marx, graças ao fordismo/keynesianismo, e houve uma aproximação entre as classes operária e burguesa: ambas tornaram-se consumistas e submetidas à indústria cultural. Da mesma forma, a previsão do declínio histórico da taxa de lucro e de que o capitalismo teria, em si, o mecanismo de seu colapso: a superprodução foi controlada por mecanismos endógenos. Após a crise de 1929, o capitalismo, ao contrário de implodir, descobriu em si o mecanismo de sua continuidade, baseado no intervencionismo endógeno:

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

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

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

⁷ 1994, p. 67.

O capitalismo tardio, porém, continua capitalismo:

Por outro lado, **a sociedade é capitalismo** em suas relações de produção. Os homens seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente os trabalhadores, que têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muitos mais, metaforicamente: obrigados até, mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele. **Hoje como antes produz-se visando ao lucro.** (*Negritos meus*). (ADORNO, 1994, p. 68).

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

No capitalismo tardio aumentou-se a concentração da riqueza. Os bens de produção, mesmo os constituintes da cesta básica, só são disponíveis para a demanda solvente, ou seja, para quem tem capacidade de compra. Ele continua, ainda mais, gerando a competitividade entre os homens na busca do lucro e, finalmente, chegou ao limite das possibilidades planetárias de produção, em que se percebe o chamado problema ambiental. O valor do capital e, conseqüentemente, do poder de consumo, sobrepõe-se a todos os outros valores. O cidadão, com todas as outras dimensões humanas, é reduzido à sua dimensão de cliente ou consumidor. O trabalho, que em função da tecnologia de produção, já poderia ter sido superado ou pelo menos muito reduzido, continua sendo necessário como recurso de geração de renda para consumo. E o capitalismo tardio tem, ainda, um enorme agravante: “Para além, de tudo o que à época de Marx era previsível, as necessidades, que já o era potencialmente, acabaram se transformando completamente em funções do aparelho de reprodução, e não vice-versa. São totalmente dirigidas” (ADORNO, 1994, p. 68).

Analisa-se esta questão no item a seguir.

1.3.2 A indústria cultural

“O consumidor não é o rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito desta indústria, mas seu objeto.”
(ADORNO⁸).

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

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

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

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

Marcuse (1998, p. 77) concorda com Adorno afirmando que a racionalidade técnica “estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predisõem os homens a aceitar e introjetar os ditames deste aparato⁹”. A submissão é quase completa:

Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência facilmente comprovada. Atualmente em fase de desagregação na esfera

⁸ 1994, p. 93.

⁹ Em nota de rodapé, Marcuse (1988, p. 77) esclarece que aparato designa “as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante”.

da produção material, o mecanismo da oferta e da procura continua atuante na superestrutura como mecanismo de controle em favor dos dominantes. Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. (ADORNO, 1985, p. 125).

Mesmo a diversão e o entretenimento se transformam num produto da indústria cultural.

“O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos” (ADORNO, 1985, p. 133).

A transformação do ser humano em mero consumidor talvez seja uma das razões mais visíveis que permitem ou favorecem a recaída na barbárie. Adorno afirma que “o sistema da indústria cultural reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento” (ADORNO, 1994, p. 98). Afirma também que a “dominação técnica progressiva se transforma no engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência (...) a indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza e impede de atingir a emancipação” (ADORNO, 1985, p. 99).

Adorno e Horkheimer entendem a massa como:

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

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

1.3.3 Tempo livre e trabalho hipostasiado

“(...) a produção tornou-se uma finalidade em si e bloqueou o objetivo que seria a realização plena da liberdade.”
(ADORNO¹⁰).

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

Adorno define o tempo não livre como “aquele que é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acrescentar, na verdade, determinado desde fora” (ADORNO, 1995, p. 70). Logo o tempo livre é igual ao oposto do “tempo não livre”, é o tempo determinado por dentro, ou seja autonomamente. Porém, aquilo que deveria ser feito no tempo livre, muitas vezes chamado de *hobby*, também é determinado de fora. Os negócios do tempo livre incluem o turismo, nas suas especificidades, tais como o esportivo, ecológico, histórico, o *camping*, o *show business*, os hotéis-fazendas, e mesmo as atividades esportivas são acionados e organizados em função do lucro (ADORNO, 1995, p. 73). As atividades são tão coisificadas, tão determinadas de fora quanto o trabalho.

Quando se aceita como verdadeira a teoria de Marx, de que na sociedade burguesa a força de trabalho tornou-se mercadoria e, por isso, o trabalho foi coisificado, então a palavra “hobby” conduz ao paradoxo de que aquele estado, que se entende contrário a coisificação, como reserva de vida imediata em um sistema total completamente mediado, é, por sua vez, coisificado da mesma maneira que a rígida delimitação entre trabalho e tempo livre. Neste prolongam-se as formas de vida social organizada segundo o regime do lucro. (ADORNO, 1995, p. 72–73).

Essa divisão do tempo em tempo de trabalho e tempo de lazer, excluído o descanso, obrigatoriamente necessário para repor as energias para o trabalho, diminuiu ainda mais com

o tempo livre do indivíduo: “esta divisão da vida em duas metades enaltece a coisificação que entrementes subjugou quase completamente o tempo livre” (ADORNO, 1995, p. 73).

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

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

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

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

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

Essa heterodeterminação leva ao tédio:

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

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

¹⁰ 1994, p. 72.

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

O capitalismo tardio, com o enorme desenvolvimento técnico, especialmente da automação e informatização, não precisa de tantos trabalhadores como no início da primeira Revolução Industrial. A diminuição de postos de trabalho, substituição de trabalho vivo por trabalho morto, tem provocado o aumento das taxas de desemprego em todo o mundo. O capitalismo, porém, é mais dependente hoje de consumidores quanto outrora; consumidores que tenham renda suficiente para pagar pelas mercadorias. Forma-se um impasse: como produzir consumidores com renda sem ter trabalhadores assalariados?

O trabalho, da palavra *tripalium*, do latim, era um antigo instrumento de tortura, conhecido vulgarmente no Brasil como “pau-de-arara” (três paus), que era utilizado para castigar escravos e forçar prisioneiros a confessarem-se. Na Idade Antiga, tanto na Grécia clássica, como posteriormente em Roma, o trabalho era visto como algo negativo. O trabalho era ofício dos escravos, liberando os homens livres para o “ócio”, que era visto como altamente positivo, pois com ele tinham o “tempo livre” para as realizações da liberdade e do pensamento propriamente humano.

Na Idade Média, com o fim da escravidão na Europa, com a necessidade de convencerem-se os camponeses a trabalhar, o trabalho foi elevado à condição de virtude, com fundamento soterológico e a ociosidade transformada na mãe de todos os vícios, principalmente pela religião. Mais tarde os burgueses também negaram o ócio com seus negócios e hoje também são dominados por eles.

Hoje a humanidade já está em condições de, mesmo sem escravos, graças principalmente às máquinas, à informática e às telecomunicações, alcançar as condições

similares às dos gregos clássicos e dedicar-se às questões mais propriamente humanas e usufruir mais da liberdade. Não seria necessário trabalhar, tanto ou ainda, dedicar mais tempo às atividades que apraz ao indivíduo. O capitalismo tardio, porém, obriga ainda a se trabalhar cada vez mais, quase a totalidade das horas em que se passa acordado, mesmo que isto não seja necessário, pois existem muitos desempregados; sobram pessoas para trabalhar. Marx reconhece no trabalho hipostasiado uma possível causa da recaída a barbárie: “(...) a absolutização da dinâmica na teoria do trabalho como única fonte de riqueza social; ele (*Marx*) reconheceu a possibilidade de uma recaída na barbárie” (ADORNO, 1995, p. 61).

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

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

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

1.3.4 Declínio do indivíduo

“O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos.” (ADORNO¹¹).

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

compreender o conceito de indivíduo. Para a consciência ingênua, pré-sociológica, o conceito do indivíduo é a antítese da socialização. A Filosofia, que buscou uma reflexão crítica, propunha que “que o individuo fosse absolutizado como categoria extra-social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 45). Para Descartes “autonomia do Eu” na primazia do “eu sou” e do “eu penso”, como o *sum do cogitans*, Kant como percepção transcendente e autonomia moral, Fichte como eu absoluto e Husserl como consciência pura. O conceito de indivíduo quis sempre designar algo concreto, fechado e auto-suficiente”.(ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 45).

Etimologicamente, indivíduo é a tradução latina de *atomon* da teoria materialista de Demócrito:

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

Adorno e Horkheimer (1973) citam Leibniz, que definiu indivíduo mediante o seu simples ser; sua teoria das *mônades* seria um modelo conceitual para a visão individualista do homem concreto na sociedade burguesa. Mencionam também Cícero, que sublimou o uso da palavra *persona* – que era o termo romano para a máscara do teatro clássico – para designar a máscara do personagem com que alguém se apresenta diante dos outros; passou então a designar o cidadão nascido livre, como pessoa jurídica, em contraste com o escravo. O conceito enfático e propriamente personalista tem origens nos dogmas cristãos e principalmente na reforma protestante (ADORNO; HORKHEIMER, 1973).

O indivíduo, porém, não pode ser entendido, separadamente sem sua relação com o meio social.

¹¹ 1985, p. 14.

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

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

Aristóteles define homem como *zoon politikon*, a natureza social do homem; Kant considera o homem um ser destinado à vida em sociedade. Desta forma o indivíduo só poderia ser entendido no social (ADORNO; HORKHEIMER, 1973). Hegel combate a “individualidade pura”. Schelegel sustenta que a individualidade seria o substrato. Finalmente, Nietzsche apresenta na *Genealogia da Moral* o “indivíduo soberano” e, em *A Vontade e o Poder*, afirma:

(...) o indivíduo é um ser “totalmente novo e criador de novidade, um ser absoluto, cujas ações são total e exclusivamente suas. Em última análise, o indivíduo extrai das suas ações os seus próprios valores; e as palavras transmitidas pela tradição só lhe são dadas através da interpretação individual”. (Nietzsche, *apud* ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 50).

Adorno e Horkheimer têm o seguinte conceito de indivíduo:

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

Platão afirma que somente a república justa permite a cada homem realizar sua própria idéia (ADORNO; HORKHEIMER, 1973). Spinoza e Hegel afirmaram que só como cidadão de um bom Estado o indivíduo consegue seu direito. O indivíduo é subordinado pela ética protestante e pelo conceito burguês-capitalista de dever:

Com a entronização do princípio da concorrência, a eliminação dos limites das ordens correlativas e o início da revolução técnica na Indústria, a sociedade burguesa desenvolveu um dinamismo social que obriga o indivíduo econômico a lutar implacavelmente por seus interesses de lucro (...) O meio ideal da individuação, a Arte, a Religião, a Ciência, retrai-se e depaupera-se como posse privada de alguns indivíduos (...) A sociedade, que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se agora, ela própria, afastando de si o indivíduo, a que destronou. (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 55).

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

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

Marcuse (1998, p. 77) afirma que “a racionalidade individualista se viu transformada em racionalidade tecnológica”. O hiper-individualismo que se vive na modernidade é um condicionante ao neobarbarismo:

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

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

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

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

1.3.5 Crítica ao progresso

“(...) progresso do que, para que, em relação a que (...)” (ADORNO¹²).

“(...) o progresso acontece ali onde ele termina.” (ADORNO¹³).

O progresso, segundo a noção comum, é geralmente ligado ao desenvolvimento econômico. Este progresso pode levar mais ao neobarbarismo do que ao verdadeiro progresso: “o cego desenvolvimento da tecnologia reforça a opressão e a exploração social ameaça a cada passo em transformar o progresso em seu oposto, o barbarismo completo” (HORKHEIMER, 2000, p. 136).

Exatamente em nome do progresso, desde muito, a humanidade tem cometido os atos mais bárbaros, contra a natureza e contra os povos, que, segundo as concepções, encontravam-se atrasados: “Enquanto que os conceitos de realização completa e a satisfação

¹² 1995b, p. 37.

¹³ *Idem, ibidem*, p. 47.

ilimitada alimentavam as esperanças que desprendiam as forças do progresso, a idolatria do progresso conduz ao seu oposto” (HORKHEIMER, 2000, p. 154).

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

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

Progresso significa sair do encantamento – também o do progresso, ele mesmo natureza – à medida em que a humanidade toma consciência de sua própria naturalidade, e por fim à dominação que exerce sobre a natureza e, através da qual, a da natureza se prolonga. Neste sentido, poder-se-ia dizer o progresso acontece ali onde ele termina. (ADORNO, 1995b, p. 47).

O verdadeiro progresso seria revitalizar o indivíduo, porque “a sociedade, em seu processo histórico, é imediatamente humana e tem sua lei naquilo que os próprios homens são” (ADORNO, 1995, p. 54).

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

1.3.6 Semiformação

“A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio.” (ADORNO¹⁴).

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

¹⁴ 1996, p. 393.

A formação cultural agora se converte em uma **semiformação socializada**, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (...) Símbolo de uma consciência que **renunciou à autodeterminação**, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que **se orienta à barbárie**. Isso tudo não encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão típica da **sociedade de massas**, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a **semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual**, o que exige uma teoria que seja abrangente. (*Negritos meus.*) (ADORNO, 1996, p. 389).

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

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

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

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

Dentre os aspectos aos quais se deve adaptar num cenário de capitalismo tardio se encontra a competição. A formação para a competição favorece o neobarbarismo.

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

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

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

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

O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam, da mesma maneira como aquele mestre toneleiro que, em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à *crítica da razão pura* e acabou na astrologia, evidentemente porque apenas nela seria possível unificar *a lei moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós*. (ADORNO, 2000, p. 402–403).

Então Adorno conclui: “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410). Nesta última frase de Adorno encontra-se a justificativa baseada na qual se busca refletir criticamente sobre as políticas educacionais contemporâneas do Brasil.

1.3.7 Formação, moral e ética

Busca-se a seguir elaborar os conceitos de moral, ética e formação moral, para entender sua importância numa educação contra o neobarbarismo.

Originalmente, o vocábulo *ethos* era usado pelos grandes poetas gregos para denominar “casa”, “moradia”. Posteriormente, os filósofos utilizaram-na para descrever os hábitos e costumes; a “moradia cultural” do homem. Traduzida para o latim, tornou-se *ad moris*, que finalmente deu origem ao vocábulo “moral”. Há hoje dois vocábulos: a moral, que, num sentido geral, se relaciona ao comportamento e aos hábitos, no âmbito do indivíduo, e aos costumes e tradições no âmbito dos povos; e a Ética, que é uma disciplina da Filosofia cujo objeto é a moral. Ética é a ciência do *ethos* (LIMA VAZ, 2000).

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

A questão da ética é exatamente esta: se o homem tem a intuição de que existe um melhor caminho para ele próprio, para os povos e para a humanidade, qual é esse caminho? Desde o início da história do pensamento, quase todos, senão todos pensaram a respeito do tema. Sócrates, Platão, Aristóteles, Epicuro, Kant, Bentham, Espinoza, Habermas, Apel, entre outros, são alguns dos mais citados.

Adorno e os frankfurtianos de primeira geração, referência teórica desta dissertação, não desenvolveram propriamente uma escola ética determinada. A profunda crítica que fizeram à razão instrumental, já analisada, demonstrava a impossibilidade de ela fundamentar uma teoria ética.

A ética do capitalismo tardio é a ética do pragmatismo estadunidense que se apropria da ética utilitarista de Jeremy Bentham, a qual propôs o seguinte princípio, chamado princípio da utilidade: *“the principle of utility is meant the principle which approves or disapproves of every action whatsoever, according to the tendency which it appears to have to augment or diminish the happiness of the party whose interest is in question”*¹⁵ (BENTHAM, 1988, p. 2). A adulteração do princípio da utilidade de Bentham, realizada pelo capitalismo tardio, pode ser denominada princípio da maximização do lucro, pode ser obtido pela troca da palavra *happiness* por *lucratively*. O sentido teleológico do princípio continua; apenas a finalidade da felicidade humana é reduzida à lucratividade, que é o núcleo orientador que norteia o sistema capitalista.

Com a submissão da razão a essa lógica utilitarista, pragmática e instrumental, tornou-se impossível a concepção de uma ética. O idealismo alemão, evidenciado em Kant, em sua ética das virtudes, assim como em todas as outras escolas, foram abandonadas e rotuladas como concepções “míticas”, metafísicas ou ideológicas. O que reina hoje é o relativismo ético.

O relativismo ético foi abordado no tópico que trata da razão instrumental ou da morte da razão. A razão tornou-se incapaz de determinar os melhores fins e os melhores princípios; ela se tornou apenas uma capacidade de adequar os melhores meios para alcançar as finalidades pretendidas. “Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que, como se disse, foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam as suas raízes intelectuais” (HORKHEIMER, 2000, p. 32).

A teoria crítica, apesar de não ser um sistema ético por si só, incentiva uma ética voltada para a autonomia e a resistência. A relação dos conceitos da autonomia e resistência com a educação e com o desenvolvimento infantil foi estudado empiricamente por Kohlberg e

¹⁵ “O princípio da utilidade é aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação de acordo com a tendência dela de aumentar ou diminuir a felicidade da maioria dos interessados” (*tradução livre*).

Piaget. Ambos, segundo Biaggio (2002), sofreram, porém, influências de Kant (conceito de autonomia) e de Durkheim (importância do social, coletivo).

Piaget propõe em sua teoria que a criança passa por estágios universais pelos quais evolui o pensamento, numa seqüência invariante: o sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Não se aprofunda na análise das características de cada fase, por ir além do âmbito que se propõe esta pesquisa. Em 1932, Piaget publicou *O Juízo Moral da Criança* propondo três estágios morais por que passam as crianças: anomia, estágio em que não há propriamente regras; heteronomia, em que a moral de autoridade é imposta de fora; e autonomia, em que a norma é a própria consciência individual.

A partir de sua tese de doutorado de 1958 até no final do século passado, Laurence Kohlberg vai desenvolver a teoria piagetiana por meio de entrevistas empíricas realizadas em vários locais do mundo, com várias culturas diferentes, ampliando o número de estágios morais a seis, divididos em três níveis, a saber: o pré-convencional, que se divide no estágio de orientação para a punição e a obediência e no de hedonismo instrumental relativista; o convencional, que se divide em moralidade do bom garoto, de aprovação social e relação social e relações interpessoais e o estágio de orientação para a lei e a ordem; finalmente o nível pós-convencional, que se divide em orientação para o contrato social e para os princípios universais de consciência, que seria o último estágio moral.

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

Também não se aprofunda na análise das características de cada fase, por ir além do âmbito que se propõe esta pesquisa, sugere-se, porém, a leitura do livro *Laurence Kohlberg – Ética e Educação Moral*, de Ângela M. B. Biaggio (2002), que consta nas referências bibliográficas desta pesquisa.

2 TEXTO E CONTEXTO DA NOVA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

“Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas.” (DERMEVAL SAVIANI).

Este capítulo objetiva explicar sobre o contexto político, social e econômico – internacional e nacional – em que a atual legislação brasileira de educação foi promulgada. Objetiva também fazer uma descrição dessas leis de uma forma genérica, sem, no entanto, analisá-las segundo a fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo. Ele foi elaborado para esclarecer o pano de fundo da reforma educacional brasileira e as influências que a esta recebeu. Este capítulo também pretende apresentar os cenários do neobarbarismo na sociedade contemporânea e a legislação educacional brasileira, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para que, no terceiro capítulo, seja construída a relação com o neobarbarismo.

O contexto internacional é estudado principalmente a partir de Schaff (1990), Kurz (1992), Tommasi, Ward e Haddad (1990); o contexto nacional a partir de Sallum Jr. (2003). As descrições da legislação foram retiradas principalmente de Cury (1996), Carneiro (1999), Demo (1997), Fernandes E Silva (1998), Gentili (1996), Frigotto (2003) e Saviani (1997 e 1998).

Primeiramente se descreve o contexto internacional, especialmente a crise do capitalismo, a globalização e o neoliberalismo. Posteriormente se descreve o contexto econômico, o político e o social do Brasil, de 1980 até na época que da promulgação da LDBEN/96. A seguir é elaborado um histórico da educação no Brasil, para o entendimento da

formulação das políticas públicas educacionais e, finalmente, uma descrição da LDBEN de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

2.1 Contexto internacional – crise do capitalismo, neoliberalismo e educação

Para melhor explicar as influências na elaboração das políticas educacionais do Brasil nas décadas de 80 e 90 do século XX, é importante entender o que se passava no contexto internacional. A crise do capitalismo, a globalização e o neoliberalismo, por meio das ações de organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), exerciam influências, indireta ou diretamente, nas políticas educacionais em todo o mundo (TOMMASI; WARD; HADDAD, 1990).

Analisa-se inicialmente a crise do capitalismo. A fase de ouro do capitalismo conforme expressão de Hobsbawm (1995), provocada pelo fordismo/keynesianismo, vigorou mais intensamente após a Segunda Grande Guerra. A partir da década de 1960, porém, e mais efetivamente na década de 1980, ele entra em crise, indicada por vários fatores. Essa crise vai provocar uma mudança no *modus operandi* do capital.

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

Pedrosa (2004) sintetiza quatro fatores responsáveis pela crise do capital em sua forma fordizada:

- 1) A própria eficácia produtiva do fordismo: que teria levado a uma maior produção, superando à capacidade de consumo instalada. “Na economia de mercado capitalista, a crise de produção manifesta-se na crise de superprodução”

(KURZ, 1992, p. 122). Isto altera as regras de concorrência entre as empresas, exigindo uma maior capacidade de adaptação e competitividade. A rigidez da produção fordista, em larga escala, com trabalhador monovalente torna-se incompatível com essas exigências.

- 2) A resistência dos trabalhadores ao regime de trabalho fordista que inclui segmentação, padronização e parcelarização das tarefas, intensificação do ritmo, controle sobre o trabalho e em constantes depreciações nos salários. Houve resistências tanto do sindicalismo, resistência coletiva, como também uma resistência individual e cotidiana no “chão-das-fábricas” por meio do absenteísmo, da quebra de ritmos, do aumento de peças defeituosas e do crescimento do desperdício.
- 3) Permanência de tempos mortos e improdutivos no processo da produção: nem o controle individual sugerido por Taylor, nem o controle automático da linha de montagem de Henry Ford foram totalmente eficazes na eliminação dos tempos improdutivos.
- 4) Esgotamento das bases sociais do fordismo: “revelado pelo distanciamento entre a rigidez no ‘chão-das-fábricas’ e os movimentos de democratização da sociedade mais abrangente” (PEDROSA, 2004, p. 137).

Como conseqüência desta crise do capitalismo, destaca-se uma crescente diminuição de postos de trabalho, conseqüentemente um aumento dos índices de desemprego. Pedrosa (2004) apresenta duas teses elaboradas a partir da crise do capitalismo: o fim da centralidade do trabalho e a sua revalorização.

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

trabalho os processos de racionalização técnica e organizacional: isso que foi inaugurado pelo taylorismo. A consequência dessa instrumentalização do trabalho seria sua própria desprofissionalização” (PEDROSA, 2004, p. 144). Já do ponto de vista da sociologia do lazer, o tempo livre já ocupa maior parte na vida das pessoas, se comparado ao tempo dedicado ao trabalho familiar ou profissional, baseados em dados empíricos apresentados por Dumazedier:

Enquanto no século XIX a jornada anual de trabalho nos países europeus era de cerca de 3.600 a 4.000 horas, sem descanso noturno, fim de semana, férias ou aposentadoria remunerada, na década de 1990 esses números caem para uma jornada anual que varia entre 1.500 e 1.900 horas, sendo 1.900 no Japão, 1.600 na França e 1.500 na Suécia. (*apud* PEDROSA, 2003, p. 146).

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

A terceira fase do desenvolvimento do trabalho corresponderia à era da automação e da flexibilização, na qual exigências de mobilidade e fluidez seriam colocadas e essa versatilidade levaria a uma requalificação das situações de trabalho. O trabalho intelectual superaria o trabalho manual e as “máquinas inteligentes” e “espertas”, articuladas com formas de gestão cada vez mais participativas, mobilizariam não mais o corpo do trabalhador, mas o seu “espírito”. (PEDROSA, 2004, p. 155).

Sendo a formação para a competência e a qualificação dimensões ligadas à educação, a relação entre trabalho e esta ganharia também um novo sentido: a educação com o objetivo da qualificação para o trabalho. Surge, assim, a idéia da reestruturação dos sistemas educacionais para cumprir este fim. Analisa-se mais detalhadamente esta reestruturação no capítulo três.

Uma das estratégias do capitalismo para sair da crise provocada pelo fordismo/keynesianismo é o neoliberalismo. O liberalismo, do latim *liber*, livre, no sentido original, refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Surgiu com os iluministas do século XVIII, como John

Locke e Montesquieu (RUSS, 1994). Junto veio a idéia de que a liberdade comercial iria ser benéfica a todos e foi associada com a defesa do capitalismo. O liberalismo econômico defendia o fim da intervenção do Estado na produção e na distribuição das riquezas, das medidas protecionistas e dos monopólios. Defendia a livre concorrência entre as empresas. Adam Smith, Malthus e David Ricardo foram alguns pensadores que defenderam essas posições (RUSS, 1994).

O declínio do liberalismo clássico remonta ao final do século XIX e a quebra da Bolsa Nova York, em 1929, seguida da Grande Depressão, foi o golpe de misericórdia. A partir daí, novas teorias que propunham a intervenção do Estado na economia, como as idéias de Keynes, que foram aplicadas no plano do *New Deal* dos Estados Unidos e pelo governo nacional socialista da Alemanha de Hitler destacaram-se. Em 1944, os países ricos criaram os acordos de Bretton Woods e estabeleceram regras intervencionistas para a economia mundial. Entre outras medidas, surgiu o Fundo Monetário Internacional (FMI). Com a adoção das metas dos acordos de Bretton Woods e a adoção de políticas keynesianas, os trinta anos seguintes foram de rápido crescimento nos países europeus e no Japão, que viveram sua “era de ouro”. A Europa renascia graças ao financiamento conseguido por meio do Plano Marshall, e o Japão teve o período de maior progresso de sua história. O período de pós-guerra, até o início da década de 1960, foram os “anos dourados” das economias capitalistas.

Com a crise do capitalismo, o liberalismo ressurgiu com nova roupagem. A partir da década de 1970, o “neoliberalismo” passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo. É nesse segundo sentido que o termo é mais usado hoje em dia. Pode-se, segundo Pablo Gentili, definir neoliberalismo como “uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma

saída para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60” (GENTILI, 1996, p. 10), ou ainda, “um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades” (GENTILI, 1996, p. 10).

Friedrich A. Hayek e Milton Friedman são dois teóricos do neoliberalismo (GENTILI, 1996). Hayek, em seu livro *O Caminho da Servidão*, publicado inicialmente em 1944, mas que alcança o grande público somente em 1976, defende que “toda forma de intervenção estatal constitui um sério risco para a liberdade individual” (HAYEK, *apud* GENTILI, 1996, p. 12). Já Friedman, que ganhou notoriedade quando publicou *Liberdade de Escolher*, em 1980, que vendeu quatrocentos mil exemplares da edição luxo e várias centenas de milhares da edição popular, explica no prefácio de outro livro, *Capitalismo e Liberdade*, de 1982, que as idéias expostas em seu livro se tornaram “respeitadas pela comunidade intelectual e parece que se tornaram comuns entre o grande público” (FRIEDMAN, *apud* GENTILI, 1996, p. 13). O neoliberalismo transformava-se em uma verdadeira alternativa de poder no interior das potências capitalistas: Margareth Thatcher, na Inglaterra; Ronald Reagan, nos EUA; e Helmut Kohl, na Alemanha.

Na América Latina, também. Na ditadura do general Pinochet, o Chile, desde 1973, fora um laboratório de experimentação do neoliberalismo. Durante os anos oitenta, nas democracias pós-ditatoriais, por meio do voto popular, o neoliberalismo chegaria ao poder, na maioria das nações (GENTILI, 1996).

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

mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia dos serviços educacionais. A Gerência de Qualidade Total (GQT), deve ser implementada nas escolas (SILVA, 1996), segundo o neoliberalismo.

Para o neoliberalismo, a crise explica-se na ineficiência do Estado para gerenciar. Então, a educação não funciona porque é estatal e a ausência de um mercado educacional permite compreender a crise de qualidade nas instituições escolares. Segundo o neoliberalismo, o grande desafio da política educacional seria construir tal mercado educacional: “Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, poder promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos” (GENTILI, 1996, p. 19).

Ao criticar a interferência do Estado, o neoliberalismo questiona a própria noção de direito e de igualdade, que é fundamento do Estado de direito. A palavra “equidade” vem ganhando espaço nos discursos tecnocratas neoliberais, como nos documentos dos organismos internacionais, entre eles, o Banco Mundial e o FMI. Friedman defende que justo é o sistema social em que as diferenças naturais e produtivas entre os indivíduos sejam respeitadas, contra toda pretensão arbitrária e artificial de garantir uma suposta igualdade (FRIEDMAN, 1980).

O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, trabalhador e consumidor. Os sistemas educacionais devem seguir os modelos de sucesso das *fast-foods* estadunidenses: “A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”. (GENTILI, 1996, p. 20).

Outra estratégia do capitalismo para sair da crise é o que se denominou de globalização. Com a evolução da tecnologia da informação, integrando as telecomunicações e a informática, cujo produto mais conhecido é a rede mundial de computadores, denominada de internet, criou possibilidades de uma inter-relação, cultural, social e econômica nunca antes

experimentada pela humanidade. Estas mudanças são analisadas por Adam Schaff em seu livro *A Sociedade Informática* (SCHAFF, 1990). Além das mudanças no mundo do trabalho e no perfil dos trabalhadores, Schaff já prevê algumas das repercussões do mundo visto como uma aldeia global.

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

De maneira geral, a globalização também não estancou a crise do capitalismo; pelo contrário, aprofundou-a. A repartição da riqueza mundial piorou e os índices de pobreza mantiveram-se sem mudanças entre 1980 e 2000 (STIGLITZ, 2002).

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

2.2 Contexto nacional – democracia e neoliberalismo

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

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

A crise do estado desenvolvimentista foi iniciada do ponto de vista econômico pela incapacidade do Brasil de arcar com a dívida externa em meados da década de 80 do século passado. A moratória brasileira do final de 1982 e a assinatura de acordo com o FMI em janeiro de 1983 evidenciam isso (SALLUM JR., 2003).

Já a redemocratização inicia-se nas eleições de 1982, quando o partido do regime militar perde a maioria absoluta na Câmara dos Deputados e os de oposição elegem dez governadores (um do PDT e nove do PMDB). Com a oposição no Congresso e com esforços desta oposição para mobilizar as classes médias e populares contra a continuidade do regime militar, ocorreu entre Janeiro e Março de 1984, uma das mais importantes manifestações públicas em favor da democratização política, a campanha das “diretas, já”.

Todavia, o regime militar derrotou a proposta de eleições diretas no Congresso, adiando o processo de democratização. A vitória do candidato da Aliança democrática¹⁶, porém, demonstrava o que queriam as forças políticas no Brasil:

¹⁶ A Aliança Democrática foi constituída pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e pela Frente Liberal, dissidência do Partido Democrático Social (PDS), que depois se converteu no Partido da Frente

A esmagadora vitória de Tancredo Neves¹⁷ no Colégio Eleitoral mostrou bem quais eram as aspirações políticas dominantes na elite política brasileira e, implicitamente, qual o projeto político que prevaleceria no período presidencial seguinte: construir uma Nova República, uma democracia plena, que não impusesse restrições aos movimentos e às organizações populares, que tivesse como orientação econômica um nacional-desenvolvimentismo renovado e que combinasse crescimento econômico e redistribuição de renda. (SALLUM JR., 2003, p. 38).

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

As mudanças culminaram na promulgação da Constituição de 1988, que ampliou o poder de ação do Legislativo, do Judiciário e do Ministério Público nos processos de decisões governamentais. Em relação aos direitos de cidadania, a nova Constituição estabeleceu uma regra política democrática e ampliou a proteção social para todos, trabalhadores ou não, garantindo os direitos básicos como, por exemplo, o da educação, trabalho e moradia: “Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Sobre a educação, especificamente, afirma no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A crise financeira e o descontrole fiscal, porém, não foram solucionados, sobretudo não se conseguia o controle da inflação, após vários “pacotes” econômicos com tentativas

Liberal (PFL) e atualmente apenas Democratas. A candidatura de Paulo Maluf foi lançada pelo PDS e apoiada pelo governo militar.

¹⁷ O presidente eleito, Tancredo Neves, não tomou posse em 15 de março de 1985 porque ficou repentinamente doente e morreu poucas semanas depois. Em seu lugar foi empossado o vice-presidente eleito, José Sarney, que governou até 15 de março de 1990.

fracassadas de controlar os preços e estabilizar a moeda. As idéias econômicas liberais passaram a tornar-se relevantes para a elite brasileira. Os “planos” foram interpretados como ameaças à propriedade privada, pois restringiam a liberdade de mercado e ameaçavam os contratos. Daí em diante, a elite empresarial mobilizou-se para moldar as estruturas e controlar as ações do Estado, orientando-se, pelo menos parcialmente, pelas concepções neoliberais, exigindo desregulamentação, liberdade ao capital estrangeiro, privatização das empresas estatais etc. “Assim, embora o liberalismo econômico no Brasil só tenha se tornado politicamente hegemônico nos anos de 1990, essa hegemonia começou a ser socialmente construída ainda na segunda metade da década de 1980” (SALLUM Jr., 2003, p.41).

Com a eleição à presidência da República de Fernando Collor de Mello, que era mais sintonizado com o neoliberalismo, iniciou-se o período da liberalização econômica. Durante seu governo as barreiras não tarifárias à importação foram suspensas e as tarifárias alfandegárias foram redefinidas, programou-se a desregulamentação atividades econômicas e a privatização de estatais para diminuir o papel do Estado e recuperar as finanças. Instituiu-se o Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul), em 1991, para ampliar o mercado brasileiro. Mesmo assim, o governo Collor não conseguiu vencer a crise econômica iniciada na década de oitenta. Para estabilizar a moeda, o Plano Collor congelou os preços, confiscou dinheiro da poupança popular, da classe média e dos empresários, ameaçando, assim, a segurança jurídica da propriedade privada. Nesse contexto foi acusado, investigado e processado como chefe oculto de um esquema de corrupção pelo Congresso e tentou renunciar em outubro de 1992 para evitar o *impeachment*, que de fato aconteceu.

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

O extraordinário sucesso do Plano Real, a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República já no primeiro turno, a escolha de um Congresso

Nacional onde o chefe de Estado pode construir uma aliança partidária amplamente majoritária, a vitória de políticos aliados do presidente em quase todos os estados tudo isso já permitia antever que no dia 1.º de janeiro de 1995 os representantes de um novo sistema hegemônico de poder assumiriam o comando de um Estado ancorado numa moeda provavelmente estável. Nada parecia faltar para que eles pudessem completar bem a tarefa de moldar a sociedade ao ideário econômico liberal. (SALLUM JR., 2003, p. 44).

As prioridades do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) podem ser resumidas, segundo Sallum (2003), em: transferência das funções empresariais do Estado para a iniciativa privada; expansão de suas funções reguladoras conforme a teoria do Estado mínimo; finanças públicas equilibradas; e articulação com a economia mundial, prioritariamente ao Mercosul. Para alcançar esses objetivos realizou inclusive reformas constitucionais:

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

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

Embora a política macroeconômica do primeiro mandato do FHC, a sobrevalorização do câmbio e as altas taxas de juros tenham produzido estabilidade monetária, também conduziram a economia brasileira a um desequilíbrio externo bastante sério. Demonstrado principalmente na crise do México, em dezembro de 1994.

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

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

Apesar de ser reeleito em 1998 e de manter quase toda sua base no Congresso, o governo de FHC, perdeu sua força política anterior, pois foi forçado a desvalorizar a moeda em fevereiro de 1999, mesmo depois de recorrer ao FMI. Em 2001 e 2002, apesar de mantida a estabilidade, a crise econômica aprofundou-se, com a crise da Argentina e com o risco político das eleições, o Produto Interno Bruto (PIB) nacional cresceu apenas 2%.

2.3 Histórico da legislação educacional no Brasil

A primeira Constituição republicana do Brasil de 1891 pouco trata da Educação; ficava subentendido que esta questão ficava ao cargo dos estados, cabia à Federação o ensino superior da capital (art. 34), a instrução militar (art. 87) e a tarefa de “animar, no país, o

desenvolvimento das letras, artes e ciências” (art. 35). Cabe ainda lembrar, que nessa Carta e na anterior (1824) não há menção à palavra “Educação” (WIKIPEDIA¹⁸).

O Ministério da Educação foi criado somente em 1931; antes disso, os assuntos educacionais eram tratados pelo Ministério da Justiça. Já a Constituição de 1934 possui um capítulo dedicado à Educação. Define no art. 5.º a responsabilidade da União de “traçar as diretrizes da educação nacional” e no art. 150 de “coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (BRASIL,1986).

Esse avanço deu-se em parte graças a idéias de educadores, dentre os quais Anísio Spínola Teixeira (Caetitê, BA, 1900 – Rio de Janeiro, RJ, 1971), advogado, intelectual, educador e escritor brasileiro. Nas décadas de 1920 e 1930, ele difundiu os pressupostos do movimento denominado de *Escola Nova*¹⁹, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização. Anísio reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Ele foi um dos mais destacados signatários do Manifesto da Escola Nova, em defesa do ensino público gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932 (WIKIPEDIA²⁰).

Um ponto importante de disputa da primeira LDBEN foi a questão do ensino religioso. Enquanto a proclamação da República teve como pano de fundo a separação entre Estado e Igreja, a segunda Carta marcou essa reaproximação. No que diz respeito à educação, instaurou o ensino religioso de caráter facultativo e de acordo com os princípios de cada família, nas escolas públicas.

Apenas três anos depois, porém, a Constituição de 1937, promulgada no Estado Novo, sustentava princípios opostos às idéias liberais e descentralistas da Carta anterior. Rejeitava um plano nacional de educação, atribuindo ao poder central à função de estabelecer as bases da educação nacional. Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retomou em linhas

¹⁸ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ldb>>.

¹⁹ Para mais informações veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_nova>.

gerais o capítulo sobre educação e cultura da Carta de 1934, iniciando-se assim o processo de discussão do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

2.3.1 Leis de Diretrizes e Bases da Educação anteriores

A primeira LDBEN foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024, no governo de João Goulart. Após ser prevista no texto constitucional de 1934, o primeiro projeto de lei foi encaminhado em 1948, sendo necessários treze anos de debate até o texto final. Possui 120 artigos.

Ela aumentou a autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no Ministério da Educação e Cultura (MEC) (art. 10), regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art.s 8 e 9); garantiu o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação (art. 92); determinou que o dinheiro público fosse aplicado não exclusivamente às instituições de ensino públicas (art.s 93 e 95); definiu a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30); sobre a formação do professor para o ensino primário, exigiu o ensino normal de grau ginásial ou colegial (art.s 52 e 53) e o ensino médio, nos cursos de nível superior (art. 59); o ano letivo foi definido de 180 dias (art. 72); deixou o ensino religioso como facultativo (art. 97) e permitiu o ensino experimental (art. 104) (BRASIL, 1961).

A LDBEN posterior foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Ela possui 88 artigos. Ela já previa um núcleo comum para o currículo de 1.º e 2.º graus e uma parte diversificada em função das

²⁰ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anisio_teixeira>.

peculiaridades locais (art. 4.º) e a inclusão da Educação Moral e Cívica, da Educação Física, Educação Artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo (art. 7.º); permanecia o ano letivo de 180 dias (art. 11); definia o ensino de 1.º grau obrigatório dos sete aos quatorze anos (art. 20) e educação a distância como possível modalidade do ensino supletivo (art. 25); quanto à formação professor, definia que para o ensino de 1.º grau, da 1.ª à 4.ª séries, devia ser preferencialmente em habilitação específica no 2º grau (art.s 30 e 77), já para o ensino de 1.º e 2.º graus deveria ser preferencialmente em curso de nível superior ao nível de graduação (art.s 30 e 77) e dos especialistas da educação preferencialmente em curso superior de graduação ou pós-graduação (art. 33). Continuava permitindo que o dinheiro público não seria destinado exclusivamente às instituições de ensino públicas (art.s 43 e 79); quanto ao financiamento educacional definia que os municípios deviam gastar 20% de seu orçamento com educação, mas não previa dotação orçamentária para a União ou os estados (art. 59); previa ainda a progressiva substituição do ensino de 2.º grau gratuito por sistema de bolsas com restituição (art. 63) e continuava permitindo o ensino experimental (art. 64) (BRASIL, 1971).

2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996

As reformas na educação começam a ser pensadas após a ditadura e efetivamente se iniciam com a Constituição de 1988, chamada de “Constituição cidadã”.

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

O artigo 206 especifica os princípios da educação:

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

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), também conhecida pelos seus comentadores como Lei Darcy Ribeiro por causa do seu relator, foi sancionada em dezembro de 1996²¹ e sua discussão começou nesse clima de democracia e esperança pós-ditadura, diferentemente das leis anteriores criadas para a educação no país.

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

Na XI Reunião Anual da ANPED, já havia uma proposta de autoria de Dermeval Saviani²², que iria servir de referência para o projeto e, no mesmo ano, seria publicada na Revista da ANDE de n.º 13. Em dezembro de 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresentou tal projeto na Câmara dos Deputados. Segundo Otranto (1996), esse projeto (1258/88) refletia as discussões que já estavam ocorrendo no Brasil em diferentes congressos, encontros, simpósios e seminários. Logo surgiriam as emendas e as comissões para os

²¹ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, Seção I.

²² Professor emérito da Universidade de Campinas (UNICAMP) e coordenador-geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Mais dados: <<http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>>.

pareceres na Câmara. A Comissão de Educação da Câmara realizou, então, quarenta audiências públicas, para a discussão do projeto. Em agosto de 1989, surgiu o 1.º substitutivo do deputado Jorge Hage, que incorporou treze projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências (OTRANTO, 1996).

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

O Substitutivo Jorge Hage, durante sua tramitação pela Câmara dos Deputados, tornou-se muito extenso, mas, bastante explícito, pois incorporou 978 emendas e mais de duas mil sugestões da sociedade civil. Em fevereiro de 1990, agora chamado de “2.º Substitutivo Jorge Hage”, tinha a princípio 172 artigos com vinte capítulos, foi ao Plenário da Câmara em 1991, em que recebeu 1.263 emendas e retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças. Sua minúcia era um tanto criticada, além disso, foi perdendo sua essência enquanto passava pelas comissões (OTRANTO, 1996).

Em 1992, começou a ser comandado, por parlamentares ligados ao governo do então presidente Fernando Collor de Mello, um processo de obstrução ao Projeto de LDBEN que tramitava, conforme regimento, na Câmara dos Deputados. Os senadores Darcy Ribeiro e Marco Maciel, com a aprovação do MEC, apresentaram, em 20 de maio de 1992, um novo projeto de LDBEN, no Senado Federal, desconsiderando o trâmite do projeto original, na Câmara dos Deputados (OTRANTO, 1996).

No Brasil, um projeto de lei pode iniciar sua tramitação em qualquer uma das casas do Congresso Nacional, Câmara ou Senado. Quando, porém, inicia o processo pela Câmara, seguirá ao Senado para sua revisão e, em seguida, retorna para a casa onde iniciou o processo

para sua aprovação final e envio ao presidente da República. Em caso da entrada pelo Senado, o processo é idêntico e a Câmara é que passa a ser a casa revisora.

O projeto do governo (MEC) viria a causar um mal-estar no Senado, considerando-se que seu autor, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), era considerado de ideais progressistas e naquele momento tentava forjar a aprovação de uma lei que serviria aos interesses dominantes.

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

A exposição de motivos mencionada por Saviani refere-se a um texto do senador Darcy Ribeiro que antecedeu à entrada do projeto no Senado, expondo as dificuldades pelas quais a educação passava e que precisavam ser sanadas. Assim se criou nos educadores uma expectativa boa em relação ao projeto, mas a proposta de lei por ele apresentada não condizia com o seu prelúdio, segundo análise de Saviani (SAVIANI, 1999).

No Projeto Darcy Ribeiro, que teria como relator o então senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), havia questões omissas de relevância do ponto de vista do outro projeto que percorria a Câmara.

Com o *impeachment* do presidente Collor, Itamar Franco assumiu a presidência e o novo ministro da Educação, Murílio Hingel, manifestou-se favorável ao projeto em tramitação da Câmara (substitutivo Jorge Hage) e o projeto do senador Darcy Ribeiro saiu de cena.

O Substitutivo Jorge Hage, agora tendo como relatora a deputada Ângela Amin (PPB-SC), da comissão de Educação, Cultura e Desporto, foi aprovado na Câmara, em 13 de maio de 1993. O projeto passou, segundo Otranto (1996), de seu caráter social democrata para uma

concepção conservadora, uma vez que essa comissão defendia os interesses da iniciativa privada.

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

Após amplos estudos e discussões, o senador Cid Sabóia teve seu parecer (n.º 250), aprovado em novembro de 1994, na Comissão de Educação do Senado, em que apresentou um substitutivo pelo qual procurou manter as diretrizes do PLC 101/93, originário da Câmara. Este foi incluído na ordem do dia do Senado em 30 de janeiro de 1995, mas não houve *quorum* para a sua apreciação no plenário.

A reviravolta aconteceu em 17 de março de 1995. O Substitutivo Cid Sabóia, que deveria ir ao plenário, retornou às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania e foi considerado inconstitucional, por meio do parecer do senador Darcy Ribeiro, relator nas duas Comissões. É interessante notar que essa inconstitucionalidade nunca havia sido levantada nas diversas instâncias percorridas.

O senador Darcy Ribeiro, então, retirou de discussão o substitutivo Cid Sabóia e apresentou uma nova proposta de LDBEN para o país, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores. Para isto ele se utilizou do Projeto de Lei n.º 045/91, de iniciativa do deputado Florestan Fernandes, que tratava da concessão de bolsas de estudo para os programas de mestrado e doutorado, já em trâmite no Senado Federal e, a ele, apensou o seu Projeto de LDBEN, numa questionável manobra regimental (OTRANTO, 1996).

(...) anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex-deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e que tratava de bolsas de estudo para a pós-graduação. Neste projeto, que continha apenas oito artigos, o Sen. Darcy Ribeiro retirou seis e acrescentou 83 artigos. A partir desta manobra regimental, que teve sua origem no requerimento do Senador Beni Veras (PSDB) com a articulação do Senador Roberto Requião (PMDB/PR) apresenta-se o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, fazendo com que o Substitutivo Cid Sabóia retorne à Comissão de

Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e à Comissão de Educação do Senado. (ZANETTI, 1997, s/p).

Educadores e instituições do Brasil protestaram e começaram a mobilizar-se contra aquilo que consideraram um desrespeito a todo o processo democrático de elaboração de uma lei que visa a traçar as diretrizes educacionais do país. Insistiram na importância de prolongar-se o tempo de discussão, considerando que se estava pretendendo ignorar todo o esforço de elaboração de muitos anos para favorecer o substitutivo Darcy Ribeiro, recém-elaborado.

Solicitou-se um retorno das discussões sobre o substitutivo Cid Sabóia, argumentando-se que, se o este continha imperfeições, estas deveriam ser sanadas no corpo do próprio Projeto e, não, substituindo-o por outro completamente diferente. Mas, apesar dos protestos, por meio de atos públicos, caravanas, visitas aos gabinetes de parlamentares, dentre outras ações, o presidente da Comissão de Educação do Senado, senador Roberto Requião (PMDB/PR) manteve-se irredutível e encaminhou o Projeto Darcy Ribeiro.

Em 5 de abril de 1995, a presidência da Comissão de Educação do Senado recebeu uma nova forma do Projeto Darcy Ribeiro, que, como incorporava muitas propostas do Governo, passou a ser conhecido pelos educadores, segundo Otranto (1996), como “Substitutivo Darcy/MEC II”.

As críticas, partindo principalmente das instituições de ensino público de todos os níveis, e as pressões dos educadores, foram gerando algumas modificações no Substitutivo Darcy/MEC II, dando origem às versões III, IV e V. O Senado, pressionado, abriu emendas à LDBEN em trâmite naquela Casa. Havia então uma enorme confusão, pois ninguém sabia a qual dos projetos deveria propor emendas: seria ao Projeto de Lei n.º 101/93, originário da Câmara dos Deputados ou ao Substitutivo Cid Sabóia, que já havia sido aprovado na Comissão de Educação do Senado, ou ainda, ao substitutivo Darcy Ribeiro (OTRANTO, 1996).

Houve 57 emendas dos senadores, referindo-se indistintamente a um ou outro projeto. Finalmente, com as emendas já propostas, o presidente do Senado, senador José Sarney, esclareceu que elas foram apresentadas ao PLC 101/93. Mas o senador Darcy Ribeiro, ao apreciá-las, tomou como referência o seu próprio substitutivo, desrespeitando as questões de ordem levantadas pelos senadores Jáder Barbalho (PMDB/PA) e Emília Fernandes (PTB-RS). Apesar de todas as irregularidades, o senador Darcy Ribeiro, como relator da Comissão de Educação, conseguiu aprovar o PLC 101/93, mas, na forma do seu substitutivo. Votando, ainda, em seu parecer, pela prejudicialidade do Substitutivo Cid Sabóia, bem como do PLC 45/91, em que havia, anteriormente, vinculado o seu projeto.

Em 28 de junho de 1995, na Comissão de Constituição e Justiça, foi aprovada a juridicidade do substitutivo e este recebeu aprovação na Comissão de Educação do Senado em 31 de agosto do mesmo ano. Ressalta-se que o senador Darcy Ribeiro foi nomeado relator das duas Comissões. Assistiu-se a um confronto inusitado, entre um projeto que foi fruto de seis anos de amplos debates, democrático, com outro, de autor único, que se submeteu a poucos debates.

Segundo Otranto (1996), o substitutivo Cid Sabóia e o PL 101/93 guardavam características semelhantes, pois um fora originário do outro e possuíam as mesmas diretrizes, tais como: formulavam uma organização mais abrangente da educação, com participação da sociedade, mais liberdade de expressão e pluralidade das idéias, articulada com o trabalho e as práticas sociais; traziam uma divisão dos ciclos da educação de forma a garantir um mínimo de oito anos de escolaridade para todos, com universalização da educação básica em todos os níveis e modalidades, e com clara definição do dever do Estado em relação à educação infantil; apresentavam uma definição de ensino médio não terminativo, sintonizado com a perspectiva da continuidade dos estudos; integravam as diferentes formas de educação profissional, associando formação tecnológica com o ensino universal, mantendo a

responsabilidade do Estado perante as escolas técnicas federais e asseguravam, claramente, o direito à gratuidade e a responsabilidade do Estado na educação de jovens e adultos trabalhadores; contemplavam, sem subterfúgios, medidas objetivas e a clara função do Estado no ensino de caráter especial.

Já o Substitutivo Darcy Ribeiro, segundo Otranto (1996), apresentava uma proposta diametralmente oposta às demais: descomprometia o Estado com a educação Infantil pré-escolar; estabelecia uma concepção fragmentada do Sistema Nacional de Educação; criava cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, no âmbito da educação superior, sem especificar exigência de conclusão do ensino médio; criava os Institutos Superiores de Educação (curso normal superior), desvinculado das universidades e das pesquisas, para formar em menor espaço de tempo os professores para o ensino fundamental e médio; comprometia a formação de professores à medida que qualquer profissional, mediante treinamento, poderia tornar-se professor; por omissão, permitia a cobrança de taxas escolares no ensino médio público; não assegurava a gratuidade do ensino superior nas instituições mantidas pelo poder público; acabava com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Substitutivo Darcy Ribeiro, aprovado nas duas Comissões (Educação, Constituição e Justiça) foi remetido ao plenário do Senado. Lá, por ser o último a receber um parecer sobre a matéria, teve a preferência de votação sobre os demais. Recebeu em cinco sessões ordinárias, 312 emendas das quais 140 foram acatadas, parcial ou integralmente, por seu relator (OTRANTO, 1996).

Em 14 de fevereiro de 1996, finalmente, a Comissão Diretora tornou pública a redação final do substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara n.º 101/93, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ele recebeu a denominação de Parecer n.º 30/96 (OTRANTO, 1996).

Dando seqüência à tramitação, o Substitutivo Darcy Ribeiro, agora com o número de Parecer 72/96, foi remetido à Câmara dos Deputados. No último instante, este Parecer incorporou as leis 9131/95 e 9192/95. A primeira tratou da criação do Conselho Nacional de Educação e sua composição, além de instituir a avaliação de final de curso, que se vulgarizou com a denominação de “provão”. A segunda regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários.

O Projeto de LDBEN do Senado, Parecer n.º 72/96, aguardou em regime de urgência, urgentíssima (direto ao Plenário), entrou na pauta de votação na Câmara dos Deputados e foi aprovado em 20 de dezembro de 1996 com 92 artigos. A sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto (ZANETTI, 1997).

A LDBEN/96 aprovada prevê a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art.s 3.º e 15) e o ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4.º). Aumenta a carga horária mínima para oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24). Ela prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais da mesma forma que a LDBEN de 1971 (art. 26). Quanto à formação de docentes para atuar na educação básica, exige curso de nível superior, sendo aceito, porém, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso normal do ensino médio (art. 62). Na formação dos especialistas da educação, a LDBEN/96 exige formação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64). Quanto ao financiamento, diminui a obrigação da União, que deve gastar no mínimo 18% da receita resultante de impostos, mas define que os estados e municípios devem usar no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69). O dinheiro público continua podendo financiar escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 77). Ela prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87).

Os 92 artigos estão distribuídos nos nove títulos conforme o quadro apresentado no anexo A. Esse quadro permite que se avalie como são tratados os temas na lei com relação ao número de artigos. Por exemplo, enquanto que a educação infantil, que atinge a todos, são tratadas com apenas três artigos, a educação superior, cuja participação é de uma reduzida parcela da população, é tratada em quinze artigos, demonstrando a pouca ênfase que a lei dá ao ensino infantil.

Para melhor entender alguns aspectos da nova LDBEN/96, apresenta-se no anexo B as competências da União, dos estados e dos municípios em relação a vários temas em representações esquemáticas, segundo Fernandes (1998). Essas tabelas facilitam a compreensão da organização e funcionamento da educação brasileira, segundo as determinações da LDBEN/96. Na primeira tabela observam-se as responsabilidades das diferentes esferas de governo quanto à organização dos sistemas de ensino conforme artigo 8.º ao 11. Na segunda tabela observam-se os níveis e modalidades de educação e ensino que compreende 37 artigos, do artigo 21 ao 58. Na terceira tabela percebe-se que, enquanto os municípios e estados assumem uma função executiva, a União assume uma função maior de planejamento, normativa, avaliativa e de definição de diretrizes e competências em relação aos estados e municípios.

2.3.3 Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais

O artigo 210 da Constituição de 1988 dispõe que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Além desse artigo, há na Constituição outros dispositivos curriculares, como no art. 242, § 1.º, das Disposições Constitucionais

Gerais, que assinala: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Esse dispositivo vê-se reforçado ainda pelo art. 215, § 1.º, no qual as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, devem ser objeto de proteção especial da parte do Estado. Esses dispositivos também se coadunam com aquele expresso no art. 210, § 2.º, do capítulo de Educação da Constituição Federal: “O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa. Asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Por sua vez, o art. 225 diz, no inciso VI, que o direito a um meio ecologicamente equilibrado será assegurado pelo Poder Público, o qual, entre outras incumbências, deverá promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino.

O artigo 9.º, item IV da LDBEN/96, afirma que a União deve “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) substituiu o Conselho Federal de Educação CFE, criado pela LDBEN/61 (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que foi desativado no governo do presidente Itamar Franco (1992–1995) em 19 de outubro de 1994. Na ocasião, o CFE foi colocado sob suspeitas de irregularidades (MARTINS, 2000). Frigotto (2003) informa que o CFE, durante os anos de ditadura e transição, foi um espaço envolvido em negociações com grupos do privatismo; ele se constituía de uma câmara de troca de favores com o MEC, subordinado ao Poder Executivo. Este teria uma composição com a indicação de um terço pelo MEC, um terço pela Câmara Federal e um terço pelas entidades representativas do ministério.

O projeto de LDBEN apresentado pelo deputado Otávio Elísio, em 1988, propunha um CNE com caracteres deliberativo e legislativo e autônomo econômica, financeira e administrativamente. O Substitutivo Jorge Hage, aprovado pela Câmara, tinha o semelhante espírito. Já no Substitutivo Darcy Ribeiro não se fazia nenhuma menção ao conselho e, na tramitação, fez-se uma referência no primeiro parágrafo do artigo 9.º, item IX: “Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”. Quanto à questão curricular, de acordo com a o art. 9.º, § 1.º, alínea C, da lei citada, compete a este órgão “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei n.º 9.131/95 procurou caracterizá-lo como um órgão representativo da sociedade brasileira. Assim, para o CNE caberia um papel consultivo, e também deliberativo. O CNE deveria ser um contraponto ao MEC no sentido de ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para educação, possibilitando-lhe assim uma aproximação maior da realidade nacional. Como analisa Saviani, porém, citado por Frigotto (2003), a formulação citada no texto aprovado da LDBEN/96 permitiu manter o CNE tutelado e sob o controle do Executivo:

Prevalendo o caráter consultivo do CNE e sob a égide do MEC, ao longo dos oito anos de mandato do Governo Cardoso o ministro Paulo Renato Souza nomeou os conselheiros em número mais que suficiente para que nada, que fosse fundamental ao projeto educativo preconcebido, escapasse do seu controle. Na primeira composição foram incluídos alguns nomes sugeridos pelas entidades do magistério, mas sem força suficiente para além de retardar ou dificultar algumas medidas. No segundo mandato do ministro (1998–2002), o CNE, reeditando o passado, foi espaço de legitimação do projeto mercantilista e privatista do Governo Cardoso. (FRIGOTTO, 2003, p. 111)

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

Os conselheiros depararam-se com o problema da definição de competências. As “diretrizes” tinham chegado aos conselheiros após terem passado por um processo longo de elaboração e de detalhamento, denominados PCNs. Existe uma distância entre os PCNs e o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares. Os PCNs é uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola. Os conselheiros encontraram uma solução: declaram que os PCNs não têm um caráter obrigatório.

O CNE, então, começou a elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A Resolução n.º 2, de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica, apresenta as DCNs, de caráter obrigatório, como:

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

Já o MEC divulga os PCNs, justificando-os em leis maiores, como a LDBEN e a constituição sem referenciar as DCNs elaboradas pelo CNE.

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

Conforme Bonamino e Martinez (2002), desde sua publicação, os PCNs têm sido criticados por intelectuais e instituições representativas da educação, seja por não ser um currículo “mínimo”, como diz a legislação, seja pela falta de representatividade na sua concepção, seja pela contradição implícita de um currículo uniforme para todo o Brasil e a

autonomia prevista em lei de cada instituição de ensino elaborar seu próprio currículo de acordo com sua situação geográfica, histórica e social.

Logo, têm-se dois documentos que estabelecem o “currículo mínimo”: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que foram elaboradas pelo CNE e são obrigatórias e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são mais amplos, mas não são obrigatórios e foram elaborados pelo MEC.

3 NEOBARBARISMO, CONTRADIÇÕES E OMISSÕES NA LDBEN/96

Apresentam-se duas proposições neste capítulo. Na primeira constata-se que o discurso legal se reveste dos ideais iluministas inspirados na trilogia da Revolução Francesa de “igualdade, liberdade e fraternidade” e nos idéias democráticos de uma educação popular com uma linguagem emancipatória, percebe-se, porém, numa análise mais criteriosa, que esse discurso é contraditório.

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

A segunda proposição é que a possibilidade do neobarbarismo se encontra na contradição, flexibilidade e nas omissões da lei. Analisam-se, então, algumas dessas contradições e omissões. Discutem-se ainda, no final, alguns aspectos Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

3.1 Apropriação dos ideais iluministas e democráticos na LDBEN/96

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

O Iluminismo ou Esclarecimento (em alemão, *Aufklärung*; em inglês, *Enlightenment*) foi um movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII, o chamado "século das luzes". Immanuel Kant (1989), ele próprio um expoente da filosofia dessa época, definiu o Iluminismo como a saída do ser humano do estado de não-emancipação em que ele próprio se colocou. Não-emancipação é a incapacidade de fazer uso de sua razão sem recorrer a outros. Tem-se culpa própria da não-emancipação quando ela não advém de falta da razão, mas, da falta de decisão e de coragem de usar a razão sem as instruções de outrem. *Sapere aude!*²³ O ideal de educação iluminista era de uma educação emancipadora.

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

Artigo 3.º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola; II – **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – *respeito à liberdade e apreço à tolerância*; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – *valorização da experiência extra-escolar*; XI – *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*. (*Negritos e itálicos meus*).

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

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

Existe, porém, uma mudança sutil, comparando-se o artigo 206 da Constituição, que define os princípios do ensino, apresentado no capítulo dois, com o artigo terceiro da LDBEN/96 citado, pois no texto constitucional verifica-se que os itens IV, X e XI (*grifados*)

²³ “Ouse saber!”.

foram acrescentados na LBDEN/96 e não existem originalmente na Carta Constitucional, sendo todos os outros iguais.

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

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

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalo há pouco — que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens —, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 2000, p.144).

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

3.2 “Dura lex, sed lex” – crítica a flexibilidade da LDBEN/96

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

Demo (1997) afirma que a lei deve ser precisa, nada pode subentender ou mesmo interpretar; quanto mais minuciosa é a lei, tanto mais proíbe ou permite de forma clara, tanto mais é “lei”. O artigo 4.º, item I, estabelece que o Estado deve garantir o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e, no item II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (novamente sem estabelecer exigências para que isto ocorra), mas, no § 5.º desse mesmo artigo, diz que o “Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino,

independentemente da escolarização anterior”. Isto é exagerado, ou no mínimo, redundante. Se a lei quer garantir o acesso de todos, irrestritamente, como formulado no inciso I deste artigo, qual a necessidade de permitir ao Poder Público, criar “formas alternativas de acesso”. Pergunta-se que formas alternativas seriam estas? Que tipo de brecha a lei abriria neste ponto?

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

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

Na dubiedade e nas brechas que existem no texto da LDBEN/96 é que o neobarbarismo pode infiltrar-se. Como visto na fundamentação teórica, no tópico “Capitalismo Tardio”, a submissão de todas as dimensões humanas à lógica do lucro é um dos cenários do neobarbarismo. Viu-se também que o neoliberalismo defende a criação de um mercado educacional e que a LDBEN/96 foi promulgada num governo neoliberal. É nas brechas e dubiedades que os grupos que tem interesses econômicos na educação podem utilizá-la, de acordo que seus interesses, mantendo e aumentando o neobarbarismo.

3.3 O neobarbarismo na LDBEN/96

No primeiro capítulo, no estudo do declínio da razão, afirmou-se que a incapacidade de determinar a barbárie é barbárie também. A legislação brasileira parece também ser incapaz de perceber o neobarbarismo na sociedade contemporânea.

A questão do trabalho no mundo contemporâneo é problemática e candente. Há muita polêmica e posições ideológicas. O neoliberalismo, os efeitos anti-sociais da economia moderna, a competitividade e o desemprego estrutural são alguns temas relacionados ao trabalho e analisados no segundo capítulo desta dissertação.

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

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

Há na omissão uma intencionalidade. Quando a lei se omite a estabelecer de forma clara e sem dúvidas, os meios para alcançar-se a pretendida emancipação, permite a adaptação e com ela a reprodução da sociedade do capitalismo tardio e com ele o neobarbarismo. Analisam-se nos itens a seguir algumas omissões e falhas da LDBEN/96 segundo o referencial apresentado no primeiro capítulo.

3.3.1 LDBEN/96 e a educação infantil

Quanto ao tratamento à educação infantil, a LDBEN/96 é mínima. Como já citado, enquanto a educação superior é tratada em quinze artigos (art.s 43 ao 57), a educação infantil

é tratada em apenas três (art.s 29 ao 31). E a responsabilidade de seu oferecimento é delegada aos municípios (art. 11, item V), cuja administração é a mais deficiente em recursos financeiros, materiais e humanos, se comparada com o Estado e a União.

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

A seguir se argumenta que é exatamente na educação infantil, a maior exigência de um educador capacitado e competente, de formação sólida, para evitar que o neobarbarismo se instale. A LDBEN/96 repete o erro histórico de desprestigiar a educação infantil, exigindo menos qualificação dos professores, delegando-a aos municípios e omitindo-se em definir políticas para ela.

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

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

Em outro momento afirma que “a crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância” (ADORNO, 2000, p. 145). Esta crítica só poderia ser feita por professores capacitados para isto. Não apenas disciplinas pedagógicas capacitariam os professores a realizá-la, mas principalmente disciplinas críticas como a Filosofia e Sociologia. Estas disciplinas e outras com ênfase na crítica em geral só são devidamente cursadas em cursos superiores. Como esta crítica poderia ser feita, e mais precisamente, didaticamente refletida na primeira infância, por professores e professoras, sem curso superior? Sem mencionar o fato, ainda mais preocupante, que a palavra “crítica” não é mencionada no texto da LBDEN/96 uma única vez, e a palavra “crítico” apenas uma vez no artigo 35, que trata do ensino médio. Com ausência da educação crítica impossibilita-se a emancipação e fortalece-se a adaptação, evidenciando a contradição com os princípios iluministas anunciados nos primeiros artigos, que tratam dos princípios e fins da educação.

3.3.2 LBDEN/96 e ensino crítico

Como demonstrado no primeiro capítulo, sobre as causas e os cenários do neobarbarismo, a crítica da realidade, seja ao capitalismo tardio, à indústria cultural, ao conceito equivocado de progresso, ao trabalho hipostasiado, à dominação, à razão instrumental etc., deveriam ser um dos maiores objetivos da educação: “(...) ensino deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemática (...)” (ADORNO, 2000, p. 79).

A LDBEN/96 contradiz-se quando parece defender uma educação para emancipação no segundo e terceiro artigo, e quase ignora este objetivo no restante deles. Na educação básica,

o artigo 26, que trata do currículo, exige no primeiro parágrafo “obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. O conhecimento da realidade social e política e, não, a crítica dela, ou no mínimo, conhecimento crítico da realidade social e política. No detalhe do texto, soma-se mais uma evidência a demonstrar LDBEN/96 tende a estabelecer uma educação mais adaptativa do que emancipatória, reforçando seu aspecto ideológico e contraditório. No segundo parágrafo torna obrigatório o ensino da Arte; no terceiro, a Educação Física; no quarto, acrescenta que a História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”; no quinto, que a partir da quinta série, uma língua estrangeira e não acrescenta mais nada. Nada a respeito do conhecimento crítico.

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

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

E nada de conhecimento crítico da realidade; e a adaptação, esta, sim, por meio do item III – “orientação para o trabalho”.

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

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

Somente no ensino médio, artigo 35, item III, aparece por única vez o incentivo ao ensino crítico: “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Mesmo aqui, porém, este discurso parece ideológico, uma vez que a ênfase do ensino médio é a adaptação. E a adaptação com flexibilidade, já que no mundo do capital já não há trabalho para todos, como descrito no item II, deste artigo: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se **adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (*Negritos meus*). A ênfase na adaptação também é demonstrada no item IV: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” e, no artigo 36, segundo parágrafo que determina que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Parágrafo este, regulamentado no Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.

Num contexto de neoliberalismo, crise do capitalismo tardio, em que faltam postos de trabalho, ao mesmo tempo em que o sistema precisa de cada vez mais consumidores, é explícita a intencionalidade da LDBEN/96 em seu artigo 35, item III, que determina que a educação básica deve preparar o educando para o trabalho e para continuar aprendendo, para ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação. Percebe-se que a lei não fala de profissão, mas, sim, de novas condições de ocupação. Quais seriam elas? As condições impostas pelo capitalismo tardio e pela indústria cultural. Ela determina que a educação básica deve capacitar o educando à adaptação e à flexibilidade a essas condições. A

lei não deveria fortalecer a autonomia e a emancipação, numa sociedade em que a adaptação é feita de forma quase automática? Evidencia-se neste artigo a contradição com o texto de ideais emancipatórios descritos nos artigos que tratam dos princípios e fins da educação.

Na seção que trata da educação de jovens e adultos, e na que trata da educação profissional, nada há sobre o ensino crítico.

Já nos diversos artigos que tratam do ensino superior, em que apenas pequena parcela privilegiada da sociedade brasileira tem acesso (apenas 352.305 concluintes no ano de 2000, enquanto que na pré-escola foram 4.818.803; 35.298.089, na fundamental; 8.398.008, no médio; e 3.777.989, na educação de jovens e adultos²⁴), encontra-se no artigo 43, cujo primeiro item, dentre sete, trata de suas finalidades: “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Fazendo-se um pequeno esforço, pode-se entender pensamento reflexivo como pensamento crítico. Mesmo abrindo esta concessão, que pode ser questionada, os quinze artigos que tratam do ensino superior nada mais explicitam da educação crítica. O ensino superior deveria ser o ensino crítico por excelência, já que a ele cabe a formação dos indivíduos que seriam capazes de pensar e transformar a realidade social.

A análise da LDBEN/96 em relação ao ensino crítico permite pensar que esta, no mínimo, secundariza sua importância na educação, sendo ausente na educação básica e no ensino infantil. Como apresentado, sem ensino crítico não há emancipação, a lei privilegia a adaptação, contradiz-se e possibilita a neobarbárie.

²⁴ Fonte: MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/2001/>. Acesso em 24 jun. 2007.

3.3.3 LDBEN/96 e a individuação – fundamento da democracia

Outra questão fundamental na sociedade contemporânea é a do indivíduo e da individuação. No primeiro capítulo, no tópico intitulado “*Declínio do Indivíduo*”, estudou-se como ele “se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos” (ADORNO, 1985, p. 14).

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

A dinâmica social do capitalismo tardio desfavorece a individuação. Ela “obriga o indivíduo econômico a lutar implacavelmente por seus interesses de lucro (...) O meio ideal da individuação, a Arte, a Religião, a Ciência, retrai-se e depaupera-se como posse privada de alguns indivíduos (...)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 55).

Resta, então, a educação a promoção da individuação, uma educação para a autonomia, uma educação que fortaleça o senso crítico do educando. O que a LDBEN/96 explicita sobre a individuação? Nada.

Fazendo concessões, pode-se entender como uma proposta de individuação, o artigo 35, item IV, referente ao ensino médio, que grafa “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, e o artigo 43, referente ao ensino superior, que grafa “pensamento reflexivo”, ambos já analisados no tópico anterior que trata do ensino crítico. Seu caráter ideológico, porém, como discutido no primeiro item deste capítulo, pode ser verificado, pois, apesar de que em vários momentos encontram-se os objetivos de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (art. 2.º), ou de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”

(art.22 – educação básica) e “terá por objetivo a formação básica do cidadão” (art. 32 – ensino fundamental), sem, no entanto, priorizar e estabelecer como estes objetivos serão cumpridos, ou seja, sem explicitar e priorizar a educação crítica, para individuação e para autonomia, pois sem emancipação não existe democracia e cidadania.

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

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

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

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

3.3.4 LDBEN/96 e emancipação – adaptação ou resistência

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

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

A pressão que exerce o capitalismo tardio, principalmente pela indústria cultural, em todas as outras dimensões humanas e sociais, supera todos os esforços realizados pela educação formal; na verdade, a educação escolar é mais um meio em que esta pressão se manifesta.

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

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

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

A LDBEN/96 parece ignorar esta relação e não determina explicitamente a favor da emancipação; ao contrário, cita em vários pontos a adaptação. Inicia-se a análise no primeiro artigo na própria definição de educação, que no segundo parágrafo estabelece: “§ 2.º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Mundo do capitalismo tardio seria uma expressão mais adequada do que “mundo do trabalho”, ou talvez outras, como “mundo da falta de trabalho” ou ainda “mundo do trabalho hipostasiado”, como discutido anteriormente.

Esta vinculação, como “qualificação para” é lembrada em todo o texto da LBDEN/96. No segundo parágrafo, que trata dos princípios, lê-se “sua qualificação para o trabalho”. No terceiro, a “vinculação” é lembrada no item XI. Nas finalidades da educação básica, definida no artigo 22, lê-se: “fornecer-lhe meios para progredir no trabalho”, e no artigo 27, item III, que trata do currículo básico, encontra-se “orientação para o trabalho”. E, no artigo 28, que trata da educação básica no meio rural, explicita “adaptação” e “adequação”: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Especialmente no item III orienta: “adequação à natureza do trabalho na zona rural”. Evidencia assim o caráter mais adaptativo do que emancipatório da lei.

No ensino médio, a determinação para adaptação intensifica-se, no artigo 35, encontra-se no item IV: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”; e no item II explicita mais aspectos ideológicos: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de **modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (*negritos meus*). A questão da cidadania do educando já foi discutida e a necessidade da adaptação “com flexibilidade as novas condições de ocupação” parece o discurso neoliberal, que acaba com o emprego formal e cria conceitos de labor e de “ocupação”, conforme já analisado.

Já o artigo 36, que trata do currículo, encontra-se no item I: “destacará a educação tecnológica básica (...)”, no item II – “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”, entenda-se “empreendedorismo”, ou pior, “virar-se”, num mundo de poucas vagas para o trabalho e de muita necessidade de consumidores para manter o sistema capitalista, ou seja, necessidade de outras formas alternativas de geração de renda para que os que não têm um emprego formal continuem a ter poder de compra. Isto, sem analisar a questão profissional especificamente, que é tratada no segundo e quarto parágrafos que definem as profissões técnicas (regulamentado no Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004) e a preparação geral para o trabalho “em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

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

Já o ensino superior, tratada em quinze extensos artigos (com itens, subitens e vários parágrafos), que mais sofreram intervenções no processo de tramitação da lei, é bem mais

cuidadoso quanto aos aspectos adaptativos. O discurso aprimorado no artigo 43 explicita suas finalidades, encontra-se no item II: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. A “inserção”, explicitada na lei, é, segundo a esta, para participação no desenvolvimento e para colaboração na formação, e, não, simplesmente adaptação como sugerido no ensino básico. Infelizmente, conforme dados apresentados, poucos educandos no Brasil chegam ao término do curso superior, em que se vislumbra, pelo menos no discurso da lei, possibilidades maiores de eles emanciparem-se.

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

Segundo Adorno, todas as pessoas que desejam uma educação para emancipação devem orientar todas as energias para possibilitar uma educação para a contradição e para a resistência, por mais difícil que isto lhe pareça.

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

3.3.5 LDBEN/96 e consciência

Como se objetiva estudar as relações entre a educação e o neobarbarismo, é importante a elaboração de alguns conceitos-chaves, tais como indiferença, consciência e consciência coisificada. O conceito de neobarbarismo já foi discutido no primeiro capítulo. Inicia-se apresentando a seguir a concepção de Adorno sobre educação.

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

A importância política da educação, inclusive a educação emancipatória como fundamento da democracia, já foi discutida. A educação não é modelagem de pessoas, ou seja, adaptação, e, apesar de envolver transmissão de conhecimento, ela não se restringe a isto, seu principal objetivo é a produção de uma consciência verdadeira. Este conceito é construído a partir de seu antônimo, a consciência coisificada. Esta falsa consciência vem da falta da emancipação. A consciência coisificada é a consciência das pessoas plenamente adaptadas, sem autodeterminação, que se identificam com o coletivo. Adorno utiliza este termo para identificar estes indivíduos porque eles parecem tornar-se “coisas” e depois tornam os outros “coisas” também. São indivíduos manipuladores porque tratam os outros como “massa amorfa” e, não, como seres humanos, manipulam-nos como se manipulam máquinas e objetos.

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo “caráter manipulador” (...) Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez

seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da *consciência coisificada*. No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas. (ADORNO, 2000, p. 129).

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

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

A época da democracia grega, quando o cidadão ateniense, segundo o conceito político aristotélico, sentia que podia interferir nos destinos da *pólis*, visando ao bem comum, parece hoje irrealizável, em face da pressão social sobre o indivíduo. Assim como Alexandre, o grande, transformou a praça democrática *ágora* em estábulo para seus cavalos, conseqüentemente, o cidadão em súdito, o capitalismo tardio transformou o cidadão contemporâneo em mero consumidor, sendo o lugar público de referência, não, um estábulo, mas, o *shopping*, onde é possível se comprar tudo, menos a dignidade humana, como já previa Kant:

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

O neobarbarismo só poderá ser evitado se mudarem os pressupostos políticos e sociais que possibilitam sua ocorrência. Assim como Epicuro, na fase de decadência da Grécia

clássica, pós-Alexandre, isolou-se em seu jardim, e aconselhou a seus discípulos que se afastassem da política se quisessem ser felizes, contrariando Aristóteles, que afirmava o contrário, o homem contemporâneo isola-se no seu jardim privado, com suas posses, considerando o público, apenas como mais um meio de auferir lucros, vê-se incapaz de realizar qualquer mudança na realidade, que o oprime.

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

Uma educação contra o neobarbarismo é uma educação que transforma súditos em cidadãos, consumidores em seres humanos, autoconscientes de sua dignidade e de sua responsabilidade, ou seja, homens emancipados.

Seria redundante falar da omissão da LDBEN/96 quanto a essa questão, já analisada nos itens anteriores que tratam da individuação, da emancipação e do aspecto adaptativo da lei.

3.3.6 LDBEN/96 e a tecnologia – frieza e ausência de amor

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

A LDBEN/96 prioriza muito a formação técnica, instrumental principalmente no ensino médio, educação profissional obviamente, e no ensino superior. Realmente hoje em dia o conhecimento técnico é essencial, tanto no cotidiano quanto no trabalho, já que se vive na

sociedade informática ou tecnológica (SCHAFF, 1990). A questão é que priorização que se vê no mundo, na hegemonia neoliberal do capitalismo tardio, faz com que o que é meramente um meio se torne um fim em si mesmo. São os técnicos que se esquecem de que a técnica está a serviço do ser humano e, não, o contrário:

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

Assim, os idólatras da tecnologia, esquecidos de sua própria humanidade, com a consciência coisificada, movidos pela razão instrumental, ébrios do instinto de dominação, tornam-se incapazes de perceber a neobarbárie, da qual se tornam meios: “(...) quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz (...) trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar (ADORNO, 2000, p. 132).

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

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

Quando esses indivíduos alienados se tornam incapazes de direcionar seu amor para outros seres humanos, passam a direcioná-lo para as máquinas. Esta é a tendência da civilização ocidental, “combatê-lo, significa o mesmo que ir contra o espírito do mundo” (ADORNO, 2000, p. 133). A configuração da sociedade não se sustenta na simpatia, como pensava Aristóteles, mas, nos próprios interesses diante dos interesses alheios. Assim, a

massa solitária é constituída de pessoas frias, que não suportam a própria frieza e que nada fazem para mudar.

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

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

Não me entendam mal. Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência de amor, repito, é uma deficiência de *todas* as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje. (ADORNO, 2000, p. 134).

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

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

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

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

3.3.7 LDBEN/96 e a formação moral

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

Considere-se, como exemplo para análise, apenas, visando à relação da educação com neobarbarismo, o princípio da defesa da vida e da diminuição da violência, princípio este em que há o maior consenso em todas as culturas do planeta. A LDBEN/96 parece desconhecer este princípio, ou será que entende que este não tem nada a ver com a educação?

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

Nos poucos artigos em que se poderiam inserir determinações sobre essa questão, a LDBEN/96 não o faz. Por exemplo, no artigo 25, parágrafo terceiro, que trata da obrigatoriedade da Educação Física no ensino médio, e no art. 27, item IV, que define “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”, poderiam ser utilizados para este fim. Também se omitem deste objetivo, permitindo a ambigüidade nas práticas esportivas.

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

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

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

3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs

Analisa-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do ensino básico, divididas em educação infantil, ensino fundamental e médio, elaborados pelo Câmara de Ensino Básico (CEB), do CNE, que são obrigatórios. No entanto, não se analisa os DCNs do ensino técnico e do ensino superior, por serem específicos para cada área de formação.

As DCNs mais significativas são as da educação infantil definidas na Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, visto que a LDBEN/96 é omissa como já demonstrado. Na explanação dos “fundamentos norteadores” da educação infantil, no artigo 3.º, o discurso da lei parece ser voltado para uma educação contra o neobarbarismo:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios **Éticos da Autonomia**, da Responsabilidade, **da Solidariedade** e do Respeito ao Bem Comum; b) **Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania**, do Exercício da **Criticidade** e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (*Negritos meus*). (CNE, 1999c, p.18).

Os itens grifados foram exatamente aqueles dos quais se criticou a ausência no discurso da LDBEN/96. Cabe perguntar se esses fundamentos norteadores não são ideológicos, como os princípios e finalidades da educação da LDBEN/96; se eles estão lá apenas figurativamente, ou de outra forma, a lei de forma geral, permite que os fundamentos norteadores possam ser aplicados, ou se são uma “lei para inglês ver”²⁵. Um dos impositivos da lei que impediriam a execução destes fundamentos norteadores é a transferência das responsabilidades da educação infantil para os municípios, os mais carentes de recursos financeiros, humanos e conseqüentemente técnico-pedagógicos, se comparado com o Estado e a União. Outro impositivo é disposição da LDBEN/96 sobre a menor exigência quanto à formação dos professores, conforme já discutido neste capítulo.

As DCNs do ensino fundamental, definidas pela Resolução CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998, seguem o mesmo raciocínio, exposto anteriormente:

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

Já as DCNs do ensino médio, definidas pela Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, também seguem as orientações da LDBEN/96; diz no seu primeiro artigo que eles objetivam “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”.

²⁵ Esta expressão é muito adequada, pois vem da época colonial, quando o Brasil fazia leis para agradar a Inglaterra, como a proibição do tráfico negreiro, porém estas leis não eram efetivamente cumpridas.

Elas parecem, porém, avançar no sentido de uma educação contra o neobarbarismo, pois realmente parecem priorizar os valores apresentados, conforme o segundo artigo:

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

Enquanto que na LDBEN/96 parecem ser ignorados, são enfatizados em quase todo o discurso dos DCNs do ensino médio. Cita-se como exemplo, o segundo parágrafo, da letra i, do item III, do nono artigo:

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

Todavia, a ênfase do ensino médio é o mundo do trabalho, como afirma o parecer Câmara de Educação Básica CEB), n.º 15/98, que trata das DCNs do ensino médio:

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral ou acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos**, independente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho. (*Negritos meus.*) (CNE, 1998, p. 41).

CONCLUSÃO

Na caracterização do problema perguntou-se: “Em que sentido o discurso da nova legislação educacional brasileira sinaliza para um cenário de efetivação dos ideais iluministas ou aprofunda o cenário atual de neobarbarismo?”. Para responder a essa questão buscou-se, no primeiro capítulo, construir os conceitos que fundamentassem a análise da LDBEN/96 sob uma visão crítica.

O primeiro e fundamental conceito foi o de neobarbarismo ou recaída à barbárie. Enquanto o conceito tradicional da barbárie é apresentado como o oposto da civilização, o neobarbarismo encontra-se dentro dela própria. Ainda associada à crueldade, à rudeza, à bestialidade e ao desumano, o neobarbarismo não é indicado na cultura alheia, mas, na própria cultura ocidental cristã. Para Adorno, esta civilização alcançou o mais alto desenvolvimento tecnológico da história, as pessoas, porém, encontram-se atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização. O fundamento para o impulso de destruição, que permanece nos indivíduos, é buscado em Freud, que entende que a pressão da civilização sobre eles gera um impulso contrário a ela própria.

Passou-se ao estudo da cultura contemporânea, em que se apresentaram inicialmente como causas do neobarbarismo a dominação e o declínio da razão. Na construção do conceito de dominação analisou-se que o princípio da dominação norteou o homem ocidental desde seu início, da dominação da natureza, estendendo-se para o do próprio homem, terminando por ele mesmo ser vitimado. No declínio da razão analisou-se a hegemonia da razão instrumental, ou seja, a incapacidade da razão de definir princípios e fins, tornando-se apenas um instrumento de melhorar os meios. No tópico, denominado “Cenários do Neobarbarismo”, analisaram-se alguns conceitos que facilitariam o entendimento da neobarbárie: o capitalismo

tardio, a indústria cultural, tempo livre e trabalho hipostasiado, declínio do indivíduo, conceito de progresso e de semiformação. Para terminar, analisou-se a formação moral.

No segundo capítulo foram apresentados o contexto e o texto da legislação educacional brasileira. No contexto internacional analisou-se a crise do capitalismo que se iniciou com o esgotamento do fordismo/keynesianismo e do neoliberalismo, que se fortaleceu na crise, como tentativa de superação dela, tornando-se quase hegemônico no Brasil na década de 90 do século passado. O neoliberalismo foi analisado com ênfase em sua relação com a Educação. No contexto nacional, analisou-se principalmente a transição do regime de ditadura para um regime democrático que culminou na Constituição de 1988 e a influência do neoliberalismo nos governos do Fernando Collor e Fernando Cardoso. Descreveu-se mais detalhadamente o trâmite longo e polêmico da LDBEN/96 no Congresso, sendo ela promulgada no final de 1996, em plena “ditadura” neoliberal do primeiro governo de FHC. Descreve-se ainda, de maneira sucinta, a história da legislação educacional brasileira e as LDBEN anteriores a de 1996 para possibilitar uma análise comparativa. Apresentam-se, no final, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, analisando alguns de seus aspectos legais e constitutivos.

No terceiro capítulo fez-se a análise da LDBEN/96 conforme os conceitos e pressupostos apresentados. Inicialmente demonstra-se que no discurso legal se apropria dos objetivos iluministas e democráticos, principalmente no que tange aos princípios e às finalidades da educação. Depois se questionam a dubiedade, às contradições e às omissões da lei, deixando muitas brechas e possibilidades para o neobarbarismo. Analisam-se as falhas da lei e suas omissões com relação à educação infantil, ao ensino crítico, à individuação, à emancipação – adaptação ou resistência à formação de uma consciência, à tecnologia e à frieza – à ausência de amor e finalmente à formação moral. Para terminar, analisam-se as DCNs da educação infantil, dos ensinos básico e médio.

A hipótese era que a LDBEN/96 reafirmava os ideais iluministas de liberdade, cidadania, autonomia e emancipação do indivíduo, mas contradizia-se e revelava seu sentido político e ideológico, na prioridade que atribuía à agenda da adaptação do indivíduo à lógica do mercado, à competitividade, ao consumo e ao trabalho, favorecendo o neobarbarismo. Ela seria contraditória, suas omissões e dubiedades aprofundavam o neobarbarismo contemporâneo porque a exigência cada vez maior da educação para a adaptação bloqueava a educação para a emancipação.

Demonstrou-se que a LDBEN/96 é, no mínimo, contraditória. Parece defender ideais democráticos e iluministas em suas declarações de princípios e finalidades, posicionando-se a favor da formação plena do cidadão, mas não efetiva essa intenção no decorrer de seus artigos. A ênfase que se constatou, de forma geral na lei, foi a da adaptação e, não, a da emancipação do indivíduo. A LDBEN/96 caracteriza-se como ideológica por parecer querer algo que realmente não quer, pois não dá condições, em seus artigos posteriores para que essa intenção se efetive. Assim, a declaração de princípios e fins da educação torna-se meramente figurativa para o encantamento de quem lê, e não a analisa criticamente como um todo. Sua ênfase na adaptação foi um dos pontos que mais se verificou na pesquisa nos artigos da lei, que se contrapõe à ausência do ensino crítico e para emancipação tão necessária na construção do cidadão que a lei parece querer formar. Aliás, as ausências, considerando o objetivo de contrapor-se ao neobarbarismo, é o forte da LDBEN/96; ela evita tratar dos temas polêmicos, nos quais deveria explicitamente se posicionar contra ou a favor. Já as DCNs elaboradas pelo CNE, parecem, dentro do possível, pautar-se pelas declarações de princípios e fins da educação, mas eles são cerceados pelas condições impostas pela LDBEN/96, lei maior da educação no Brasil.

Esta pesquisa limitou-se especificamente ao estudo da LDBEN/96 e mais superficialmente aos DCNs; espera-se, porém, como exposto no objetivo geral, ter

contribuído para o entendimento legislação educacional contemporânea no Brasil. Buscou-se identificar os sentidos político, axiológico e ideológico implícitos na LDBEN/96, verificar as influências que sofreu a LDBEN/96 e o contexto social, político e econômico em que ela foi promulgada e também verificar as omissões e contradições no texto da LDBEN/96 segundo a teoria crítica conforme objetivos específicos apresentados.

Sugerem-se, porém, outras pesquisas para ampliar as conclusões desta. Pesquisas teóricas nos PCNs e nos livros didáticos, buscando a relação adaptação/emancipação nesses textos e as influências da LDBEN/96 e dos DCNs neles, perguntando-se, principalmente, em que relação se opõem ao neobarbarismo ou o aprofundam. Pesquisas empíricas sobre os educandos que têm se formado sob esta nova legislação. Sobre a grande procura de cursos técnicos e superiores das áreas tecnológicas, em detrimento dos cursos das áreas de ciências humanas. Pesquisas que verifiquem se estes educandos estão mais adaptados ou autônomos, consumistas ou cidadãos, individualistas ou têm uma consciência de comunidade. Finalmente, pesquisas sobre as práticas cotidianas dos professores. Como eles se apropriam da legislação. Se elas são um *lócus* de resistência ou de adaptação.

Um dado assustador, que se tem observado é a banalização da violência na sociedade. Vê-se, na mídia, o aumento da violência nos adolescentes e jovens da classe média no Brasil. Desde a morte do índio incendiado por engano em Brasília por seus jovens algozes, que pensavam que ele era um mendigo, a empregada que foi espancada num ponto de ônibus no Rio de Janeiro, confundida com uma prostituta. Mendigo e prostituta não são seres humanos? Finalmente o crime (neo)bárbaro, em que jovens, ditos civilizados, arrastaram uma criança, João Hélio, no asfalto do Rio de Janeiro, por puro sadismo, até matá-lo. Este crime que comoveu o país e que gerou manifestações para a mudança da legislação penal e de segurança pública. Pergunta-se que tipo de educação pública ou privada esses jovens receberam? As legislações penais e de segurança pública podem coibir os efeitos, mas, e as causas? Se a

legislação educacional não tem poder para interferir na educação familiar, tem, por outro lado, o dever de estabelecer efetivamente os princípios e fins da educação pública e privada de forma que esse neobarbarismo não se repita. Este é um dos papéis do Estado e que os cidadãos, que ainda resistem, têm o dever de exigir que o governo o cumpra.

REFERÊNCIAS

1. ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.189 p.
2. _____. O conceito de esclarecimento: *In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 19–52.
3. _____. A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas: *In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b. p.113–156.
4. _____. *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994. p. 62–99.
5. _____. *Palavras e sinais – modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 37–82.
6. _____. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, ano XVII, p. 388–411, dez. 1996. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu.
7. ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores, I).
8. BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. *Laurence Kohlberg – ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002. 143 p.
9. BARBÁRIA. *In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. O novo Aurélio – O dicionário da língua portuguesa – século XXI*. 1 CD-ROM. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
10. BÁRBARO. *In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. O novo Aurélio – O dicionário da língua portuguesa – século XXI*. 1 CD-ROM. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
11. BENTHAM, Jeremy. *The principles of morals and legislation*. New York: Prometheus Book, 1988. (Great Books in Philosophy).
12. BONAMINO Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, set. 2002, v. 23, n. 80, p. 368–385.
13. BRASIL. Constituição (1824). Carta de Lei de 25 de março de 1824. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.

14. _____. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – 24 de fevereiro de 1891. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.
15. _____. Constituição (1934). Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 16 de julho de 1934. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.
16. _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Documento Introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, nov. 1995.
17. _____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
18. _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências.
19. _____. 1996. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, n. 248, 23 dez.1996.
20. _____. 1997b. MEC propõe mudança profunda na pedagogia brasileira. In: *Jornal do MEC*. Brasília: MEC, julho de 1997, p. 3.
21. _____. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5.ª a 8.ª séries)*. Brasília: MEC/SEF.
22. _____. 1998b. *Resolução CEB 02/98*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 7 abr. 1998.
23. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília.
24. _____. 1999. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 1999.
25. _____. 1999a. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1.ª a 4.ª Séries*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 1999.
26. _____. 1999b. *Parâmetros Curriculares Nacionais 5.ª a 8.ª Série*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 out.1999.
27. _____. 1999c. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE. Resolução CEB 1/99. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.
28. _____. 2000. Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 3 fev. 2000.
29. _____. 2000a. Parecer sobre o Substitutivo ao Projeto de Lei n. 4.173, de 1998 (apenso o Projeto de Lei n. 4.155/1998), que aprova o Plano Nacional de Educação. Redação final na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, aprovado em 15 de dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 3 fev. 2000.

30. _____. 2000b. Projeto de Lei n. 4.155, de 1998. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 3 fev. 2000.
31. _____. MEC. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.
32. _____. CNE. 1998a. Parecer CEB 04/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29 jan. 1998.
33. _____. CNE. 1998b. Parecer 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1 jun. 1998. 67 p.
34. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 1999.
35. CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 197 p.
36. CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun./jul./ago. 1996, n. 2. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_03_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf>. Acesso em: 17 set. 2007.
37. _____. Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, set. 2002, v. 23, n. 80, p. 168–200. ISSN 0101-7330.
38. DEMO, Pedro. *A nova LDB – ranços e avanços*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997. 110 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
39. FERNANDES, Ângela Viana Machado; SILVA, Carmem Silvia Bissolli. (Org.s). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p.189.
40. FRIEDMAN, M. *Liberdade de escolher*. O novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980.
41. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, abr. 2003, v. 24, n. 82, p. 93–130. ISSN 0101-7330.
42. FREUD, Sigmund. *O mal-estar da civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1984. p. 81–175. (Obras Completas de Sigmund Freud, v. XXI).
43. GENTILI, Pablo (Org.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo. *Escola S. A*. Brasília. CNTE. 1996. p. 9–49.
44. GRIFFITHS, P. A. *Introduction to algebraic curves*. Boston: AMS, 1989.

45. HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 419 p. (Os Pensadores).
46. HOBBS, E. *A era dos extremos*. São Paulo: C.ia das Letras, 1995.
47. HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. 2000. São Paulo: Centauro, 2000. 187 p.
48. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973. 205 p.
49. KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1985. (Título original: *Grundlegung zur Methaphysik der Sitten*).
50. _____. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? (1784). In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1989.
51. KURZ, Robert. *O colapso da modernização – da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. São Paulo. Paz e Terra, 1992. 243 p.
52. LIMA VAZ, Henrique C. de. *Escritos de filosofia II – Ética e cultura*. 3. ed. São Paulo. Loyola. 2000. 294 p.
53. MARTINS, Maria do Carmo. Da doutrina à regra: repensando o Conselho Federal de Educação e a definição do discurso sobre a educação. *Revista online Prof. Joel Martins*, Campinas, SP, v. 2 n. 1 out. 2000. . Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n1out2000/artigo2.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2007.
54. MARCUSE, Herbert. Tecnologia, guerra e facismo. Editora UNESP, 1998. p. 73–104.
55. MUNFORD, Lewis. A condição de homem.. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1958. p. 387–441.
56. NEOLIBERALISMO. 2007. *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/neoliberalismo>>. Acesso em: 17 jun. 2007.
57. PAULY, E. L. Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, moral, ontologia e formação para a cidadania. ANPED. GT de Educação Popular / n. 6. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt06-2622--int.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2007.
58. PEDROSA, José Geraldo. *Trabalho e educação no capitalismo tardio: crítica do trabalho hipostasiado*. 2004. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
59. RUSS, Jaqueline. Dicionário de filosofia. Scipione. São Paulo, 1994. SALLUM JR., Brasília. Metamorfoses do estado brasileiro no final do século XX. *Revista Brasileira Ciências Sociais*, jun. 2003, v. 18, n. 52, p. 35–55.

60. SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
61. _____, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
62. SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1990. 157 p.
63. SILVA, Tomaz T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A*. Brasília. CNTE. 1996. p. 167–188.
64. SOBRAL, Fernanda; MACIEL, Maria Lúcia; TRIGUEIRO, Michelangelo (Org.). *A alavanca de Arquimedes*. Ciência e tecnologia na virada do século. Brasília: Paralelo 15, 1997.
65. STIGLITZ, J. E. *A globalização e seus malefícios*. A promessa não cumprida de benefícios globais. São Paulo: Futura, 2002.
66. TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250 p.
67. TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HASSAD, Sérgio (Org.s) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p.125–185.
68. OTRANTO, Célia Regina. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. *Revista Universidade Rural – Série Ciências Humanas* – v. 18, n.. 1–2, dez. 1996.
69. VAIDERGORN, JOSÉ. *Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira*. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2007.
70. VICO, Giambattista. *Princípios de uma ciência nova*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 184 p. (Os pensadores).
71. ZANETTI, Maria Aparecida. *Política educacional e LDB: algumas reflexões*. 1997. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: 17 set. 2007.

ANEXO A
DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS DA LDBEN/96

REF.	ASSUNTO	ARTIGOS	N.º de Artigos
I	<i>Da Educação</i>	Art. 1.º	1
II	<i>Dos Princípios e dos Fins da Educação Nacional</i>	Art. 2.º e 3.º	2
III	<i>Do Direito à Educação e do Dever de Educar</i>	Art. 4.º ao 7.º	4
IV	<i>Da Organização da Educação Nacional</i>	Art. 8.º ao 20	13
V	<i>Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino</i>		
	CAPÍTULO I – <i>Composição dos Níveis Escolares</i>	Art.21	1
	CAPÍTULO II – <i>Da Educação Básica</i>	Art. 22 ao 28	7
	Seção I – <i>Das Disposições Gerais</i>		
	Seção II – <i>Da Educação Infantil</i>	Art. 29 ao 31	3
	Seção III – <i>Do Ensino Fundamental</i>	Art. 32 ao 34	3
	Seção IV – <i>Do Ensino Médio</i>	Art. 35 e 36	2
	Seção V – <i>Da Educação de Jovens e Adultos</i>	Art. 37 e 38	2
	CAPÍTULO III – <i>Da Educação Profissional</i>	Art. 39 ao 42	4
	CAPÍTULO IV – <i>Da Educação Superior</i>	Art. 43 ao 57	15
	CAPÍTULO V – <i>Da Educação Especial</i>	Art. 58 ao 60	3
VI	<i>Dos Profissionais da Educação</i>	Art. 61 ao 67	7
VII	<i>Dos Recursos para a Educação</i>	Art. 68 ao 77	10
VIII	<i>Das Disposições Gerais</i>	Art. 78 ao 86	9
IX	<i>Das Disposições Transitórias</i>	Art. 87 ao 92	6

Quadro segundo FERNANDES, 1998

ANEXO B
ASPECTOS DA LDBEN/96, EM REPRESENTAÇÕES ESQUEMÁTICAS

Níveis da administração			
Temas	UNIÃO	ESTADOS E DF	MUNICÍPIOS E DF
Plano Nacional de Educação.	Elaborar, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios.	Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios.	Integrar seu sistema às políticas educacionais da União e dos Estados.
Organização, manutenção e desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais.	Do sistema federal de ensino e o dos Territórios.	Dos seus sistemas de ensino.	Dos seus sistemas de ensino. Poderão optar por integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.
Assistência técnica e financeira.	Prestá-la aos demais níveis para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.	Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, assegurando a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas.	Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas.

Níveis da administração	UNIÃO	ESTADOS E DF	MUNICÍPIOS E DF
Temas			
Educação Infantil	– x –	– x –	Oferecer em creches e pré-escolas
Ensino Fundamental	Prioridade quando da assistência técnica e financeira aos Estados, ao DF e aos Municípios.	Definir, com os Municípios, formas de colaboração quanto à sua oferta, assegurando a distribuição proporcional das responsabilidades.	Oferecer, com prioridade.
Ensino Médio	– x –	Oferecer, com prioridade.	Permitida a sua oferta somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
Cursos de graduação e pós-graduação	Baixar normas gerais	– x –	Permitida a sua oferta somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Níveis da administração	UNIÃO	ESTADOS E DF	MUNICÍPIOS E DF
Temas			
Cursos das instituições de educação superior e estabelecimentos de seu sistema de ensino.	Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos e estabelecimentos. Tais atribuições poderão ser delegadas aos Estados e ao DF que mantenham instituições de educação superior.	Autorizar, reconhecer, supervisionar e avaliar cursos e estabelecimentos.	Autorizar, credenciar e supervisionar estabelecimentos.
Estabelecimento de competências e diretrizes.	Estabelecer, em colaboração com as outras esferas, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.	Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.	Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.
Informações sobre a educação.	Coletar, analisar e disseminar.	– x –	– x –
Avaliação educacional.	Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.	Avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.	– x –