

ÉTICA E CIDADANIA: PARA QUÊ? PARA QUEM?

Wilson Correia¹

RESUMO: O tema deste trabalho é a ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, MEC/SEF/Brasil, 1997). Esses documentos aparecem neste estudo associados às políticas neoliberais para a educação. Foi realizado segundo a metodologia da pesquisa bibliográfica e questiona o conceito de cidadania registrado nos PCN. Postula que a perspectiva crítico-transformadora constituiu-se em um caminho possível à legitimação da pertinência do ensino de ética na educação básica brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, PCN, Ética, Cidadania.

ABSTRACT: The theme of this work is the ethic on the Brazilian National Curricular Parameters - NPC (PCN, MEC/SEF/Brasil, 1997). These documents show up in this learning associated with neoliberalism politics to education. It was performed following the library research methodology and asks the concept of citizenship registered at NPC. Postula possible way the legitimation of ethic learning pertinence in the Brazilian basic education.

KEY WORDS: Education, NPC, Ethic, Citizenship.

Introdução

“O terrível é que, nesse mundo de hoje, aumenta o número de letrados e diminui o de intelectuais. Não é este um dos dramas da sociedade brasileira? Tais letrados, equivocadamente assimilados aos intelectuais, ou não pensam para encontrar a verdade, ou, encontrando a verdade, não a dizem. Nesse caso, não se podem encontrar com o futuro, renegando a função principal da intelectualidade, isto é, o casamento permanente com o porvir, por meio da busca incansada da verdade” (Santos, 2001: 74).

¹ Mestre em Educação (UFU), com especialização em Psicopedagogia (UFG) e licenciatura em Filosofia (UCG).

Vários estudos sobre o impacto do ideário neoliberal na educação vêm sendo publicados no Brasil. Apple, Enguita, Frigotto, Silva (1994), Gentili (1994, 1998, 2000), Cunha (1996), Figueira, Oliveira (1997), Silva Jr. (1999), Geraldi (2000), Silva, Arce (2001) são alguns deles. De um modo ou de outro, esses trabalhos enfocam o que Santos denomina “globalitarismo totalitário”, tido por seus beneficiários como o “único motor” da história contemporânea (Santos, 2001).

Em linha similar, outras idéias sustentam que a “ética globalizada” da “sociedade de consumo” (Chiavenato, 2000) ainda será considerada a inauguração da “fase totalitária da utopia liberal” (Fiori, 2001: 69). A educação participa desse processo e é influenciada por ele. E é num cenário marcado pelo pensamento neoliberal-conservador que as reformas educacionais se alastram (Frigotto, 1994; Silva Jr., 1999).

O Brasil participa desse processo. Tanto que, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) publicou os PCN (currículo oficial para a educação básica fundamental). O objetivo dessa nova proposta curricular, entre outros, é auxiliar o professor a “rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades [de ensino], expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar” [a prática pedagógica escolar] (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 10).

Com o objetivo de cumprir essa meta político-pedagógico, os PCN trazem parâmetros gerais sobre o sistema nacional de ensino. Trata-se de um conjunto de concepções sobre o que sejam sociedade, ser humano, educação, escola, ensino, aprendizagem, docência, conteúdos, avaliação e didática. E esse conjunto de concepções encontra-se fundado em pressupostos que visam ao enfrentamento das “exigências que se impõem no mundo contemporâneo” (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 34). Várias características desse momento histórico afetam o Brasil, inclusive

“a desnacionalização da economia brasileira, a desindustrialização, a transformação da estrutura do mercado de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho, a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, a flexibilização das relações trabalhistas, o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos, o trânsito de sociedade do emprego (trabalho com direitos sociais) para a sociedade do trabalho (sem os direitos sociais conquistados)” (Silva Jr., 1999: 32).

Essas mudanças na economia e na política demandam a reorientação da educação, área estratégica para o desenvolvimento econômico. E essa reorientação deve ser feita de modo a atender aos imperativos do capital internacional. Nessa linha, o PCN-Introdução é claro: os compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) junto ao Banco Mundial e a Declaração de Nova Delhi, levaram o MEC a elaborar o Plano Decenal de Educação (1993-2003). Com esse Plano o Brasil tentou se alinhar a “posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 14).

As diretrizes políticas do Plano Decenal afirmam a necessidade e a obrigação estatal de elaborar parâmetros [=para medir] curriculares visando orientar o ensino obrigatório, o que levou à elaboração dos PCN para completar o círculo acordos internacionais => Plano Decenal => reforma curricular. Objetivando a concretização dessa reforma em sala de aula, os PCN seriam divulgados em âmbito nacional e passariam por adaptações nos estados e municípios, indo servir de base ao projeto pedagógico da escola (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 35-38).

Pois bem! Embora esse percurso diga muito sobre os PCN, ainda cabe perguntar: a que veio essa reforma curricular? Outro dado: os PCN adotam como saberes escolares problemáticas sociais relacionadas com ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e, após o ensino fundamental, trabalho e consumo (temas que devem receber um “tratamento transversal” no planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica na escola (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 64).

A ética, objeto de interesse neste trabalho, foi incluída nos PCN, como os demais temas, sob a justificativa de que atenderia aos critérios de “urgência social”, “abrangência nacional” e “possibilidade de ensino e aprendizagem” na escola (Brasil/SEF, v. 8, 1997: 30 e 31). A enorme expectativa em torno de ética como saber escolar levou à afirmação de que a ela foi atribuída o papel de ser “o grande pilar na reconstrução da sociedade brasileira” (Silva, 2001: 2).

Essas são as crenças que iluminaram a inclusão de ética como tema transversal nos PCN. Por isso, surge outra indagação: qual é a finalidade de ética nos PCN? À parte a discussão sobre essa pergunta, o debate em torno da reforma curricular em questão ganha pertinência pelos seguintes motivos: os PCN têm orientado a produção de material didático, a implementação de programas de formação docente e a avaliação do sistema educacional brasileiro. Além disso, por

toda parte temos encontrado professores e professoras que apresetam indagações sobre os PCN, entre elas: qual o sentido e a razão de ser desses documentos? A que se presta esse currículo oficial? Como encará-lo do ponto de vista de sua concepção e do que preconiza para a escola, o professor, o estudante e o processo ensino-aprendizagem? Afinal, dizem eles, o que são os PCN?

1. PCN: o que são?

18 (2) Jul./Dez. 1993.SCHULMAN, I. S. E TAMIR, P.. Research on teaching in the Natural Sciences. In: Travers,R.M.(Ed.). *ciências sobre a prática do professor de ciências nos últimos 45 anos da história da educação no Brasil*. Enfatiza as inovações propor o cidadão com base na “competência” e “empregabilidade” (Silva Jr., 1999: 32). Esse direcionamento fica evidente quando, nos PCN, faz-se a referência à “inserção” dos estudantes no mercado de “trabalho” e de “consumo”, mediada pela escola cidadã (Brasil/SEF, v. 1, 1997: 34).

Segundo Silva (2001: 2), essa escola cidadã “sintetiza em si os objetivos, métodos e conteúdos da educação escolar”, articulando ética e cidadania para contemplar “o homem exclusivamente em sua dimensão sócio-política”, não alçando sua dimensão ôntica. Face a isso, estaria o neotecnicismo pedagógico identificando a noção de cidadão à de proprietário, em uma clara relação de sinonímia conceitual? (Buffa, 1999: 27).

Deixando em suspenso por um momento o conceito de cidadania que os PCN propõem ao horizonte teleológico do currículo, da escola e do trabalho docente, vejamos aqui o pensamento de Severino. Para esse filósofo da educação, a cidadania é um qualificativo da existência humana no mundo. Ela requer não apenas participação na produção, mas sobretudo na apropriação de bens materiais, culturais e sociais (Severino, 1992: 11).

Desse modo, produzir e se apropriar de bens materiais, sociais e culturais seriam atividades necessárias à concretização da correspondência entre direitos e deveres (condição necessária à realização do princípio ético da reciprocidade, o pressuposto para as saudáveis relações de alteridade e sociabilidade entre os humanos. Segundo esse conceito, podemos inferir que a cidadania se dá pela participação do indivíduo na vida social ativa, mediante a inclusão social.

No entanto, tal noção de cidadania só ganha sentido num prisma crítico-transformador, de um dever-ser. E essa perspectiva se justifica pelo fato de que,

em nossa sociedade, poucos participam da produção e apropriação de bens materiais, sociais e culturais. Assim, operar com esse conceito significa querer transformar essa realidade para melhor em termos de valores, justiça e qualidade existencial e singularidade subjetiva e identitária.

Se falamos em dever-ser é porque o que deveria ser ainda não é. Por essa razão o conceito de cidadania de Severino ainda não reflete o entendimento prevalente na sociedade brasileira, na qual a riqueza socialmente produzida não tem sido para todos. Esse para todos aqui referido tem servido apenas como peça de retórica do discurso formal e universalizante dos neoliberais, mas não tem funcionado como uma qualidade efetiva da vida concreta de homens e mulheres que fazem a história, não tem ousado ir além da ideologia. A cidadania assim entendida não quer dizer garantia de privilégios, mas de direitos, algo distante da realidade histórica de nosso país, uma vez que nossas “classes médias foram condicionadas a apenas querer privilégios e não direitos” (Santos, 2001: 50).

Outra idéia é a de que os bens de que fala Severino só podem ser pensados conjuntamente e de modo interdependente. Assim, como a escola é uma instituição que disponibiliza parte dos bens simbólico-culturais, pode-se afirmar que a cidadania não brota da escola para estender-se à totalidade do corpo social. A escola não é a doadora de tudo o que leva à conquista da cidadania. Ao contrário, a cidadania resulta da reorientação das dimensões econômica, política e simbólica de sociedade. Logo, instaurar a condição cidadã não é tarefa que a escola possa realizar por conta própria, à custa de si mesma. No máximo, ela é co-participante nessa tarefa.

Ocultar essa interdependência é falsear a realidade, até porque se escolarização fosse suficiente para a ascensão à condição cidadã, os professores, que vivem em meio a “crise, mal-estar, pobreza múltiplas e precárias condições de trabalho”, já a teriam conquistado (Correia e outros, 2002: 10). Mas, efetivamente, o neoliberalismo não preconiza uma sociedade cidadã assim delineada. Conforme evidencia McChesney (2002: 9 e 12), o fato de os neoliberais entenderem “a busca do lucro” como a “essência da democracia” produz uma “sociedade atomizada”, formada por “pessoas sem compromisso, desmoralizadas e socialmente impotentes”. Essa sociedade, em “vez de cidadãos, produz consumidores. Em vez de comunidades, produz shopping centers”. Por essas afirmações já é possível notar que a noção de cidadania preconizada pelos neoliberais contempla apenas o consumidor. E isso em toda parte onde esse ideário tem sido implementado, cujas conseqüências econômicas

“têm sido as mesmas em todos os lugares e são exatamente as que se poderia esperar: um enorme crescimento da desigualdade econômica e social, um aumento marcante da pobreza absoluta entre as nações e povos mais atrasados do mundo, um meio ambiente global instável e uma bonança sem precedente até as camadas mais amplas da população - desde que ninguém se interponha à política neoliberal que exacerba todos esses problemas!” (McChesney, 2002: 8).

Em lugar de observar os indicativos dessa realidade, os neoliberais recorrem ao discurso em torno da escola cidadã, elevando-a à condição de ente plenipotenciário que, acima e fora da sociedade, deve redimir a totalidade do corpo social (Cunha, 1996). Uma análise imparcial desse norteamo político-pedagógico impresso no currículo mostrará que o discurso sobre a escola onipotente serve tão-somente para escamotear a realidade e suas contradições. Assim os PCN se tornam um instrumento estratégico da ideologia neoliberal. E a ideologia, é bom não esquecer, sempre pretende “que meias verdades digam verdades integrais” (Correia, 2001: 98).

2. O cenário

A que cenário os PCN são assimilados? Antes de tudo, é oportuno lembrar que o currículo é socialmente produzido. Ele apresenta “uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira & Silva, 1994: 8). O currículo seleciona o conhecimento socialmente legítimo, ou, para ser mais preciso, o conhecimento considerado legítimo. Por isso, o currículo é tecido em meio a “tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1994: 59), num embate após o qual resulta atravessado por poderes diversos.

Que poder informa os PCN? De modo geral, o mesmo que consubstancia os imperativos políticos que anulam minorias, a tirania capitalista que miserabiliza multidões, a cultura global totalizante que tritura subjetividades e identidades individuais e coletivas, a lógica econômico-política guerreira que é exercida em nome de valores capitalistas como lucro, acumulação e consumo descomedidos. Trata-se, pois, da política de atrelamento dos ricos ao Estado, desobrigados dos direitos sociais. No entanto, renegando mais uma vez a concretude da vida, os neoliberais de todos os matizes querem nos fazer acreditar que o lado positivo da globalização suplanta as mazelas que ela nos traz.

Nesse sentido, eles sacralizam a liberdade de iniciativa no mercado, a competitividade fora das raias estatais, a democracia autofágica em que os gigantes ficam cada vez mais rotundos à custa de pigmeus sociais. Mesmo nessa escalada de darwinismo social, os neoliberais querem nos fazer acreditar que vivemos no melhor dos mundos possíveis e que nele tudo é bom. Destacam ainda o mundo sem fronteiras, o intercâmbio cultural, o encurtamento de tempos e distâncias e as trocas enriquecedoras entre os povos. Mas esse ufanismo global não diz tudo, pois no mundo de economia mundializada tudo é possível se se tem com que pagar. E esse poder, sabemos à farta, é reservado aos gigantes.

Nesse mundo mercadorializado a cidadania se identifica com consumo. Como no capitalismo o consumo não é para todos, de novo a retórica da universalização da condição cidadã é feita para iludir os pigmeus. Mesmo que os mais destacados paladinos neoliberais afirmem algo parecido com a idéia de que “Não existe nenhuma lógica econômica que imponha suprimir todos os controles sociais e políticos da economia” (Touraine, 2002: 3), a verdade é que a globalização encobre também a apropriação do Estado pelo interesse privado.

“Denominando-se multinacionais, os ricos de hoje se desligam das obrigações sociais que permitem a existência do Estado-nação e correm por conta própria. Apesar de seu discurso patriótico e até nacionalista, eles só se vinculam ao poder político à medida que podem colocá-lo a seu serviço. A política ultraliberal de privatizações não passa de uma tentativa de controlar as grandes empresas (de armamentos, energia, crédito, comunicações etc.) para tirá-las da tutela social a que são submetidas as empresas nacionais, transferindo-as ou vendendo-as à concorrência quando o sufrágio universal leva ao governo membros de uma corrente política que poderia representar ameaça. Nos países industrializados, até naqueles governados pelos social-demo-cratas, o Estado e os ricos tendem a se identificar. (...) Os novos-ricos de hoje são representados pelos enormes capitais concentrados nas mãos de uns poucos que se confundem num arquipélago da atividade de empresas envoltas numa brumosa opacidade. (...) Essa concentração, cujo crescimento imperativo é uma verdadeira máquina de guerra econômica e social, embora seja quase inimaginável para o homem comum, determina, nos mais variados pontos do planeta, sua existência cotidiana, seu bem-estar ou seu sofrimento, seu nascimento e sua morte” (Saer, 2002: 13).

Fechando os olhos para essa realidade mundial e brasileira, e atribuindo à “escola cidadã” a tarefa de empreender a reconstrução nacional pela via da

inclusão escolar, com a ética à frente do processo, os idealizadores dos PCN ignoram o fato de a exclusão globalizada ser fruto de um projeto intencional, ante o qual a escola pode o que sempre pôde: possibilitar a produção e a transmissão do saber escolar.

Por esse motivo, se a escola neoliberal funcionar mesmo, ainda fica restando saber se ela faz sentido em uma sociedade escandalosamente excludente como é o caso da brasileira. Em outras palavras, o dilema consiste no seguinte: nas sociedade capitalistas neoliberais, para que haja cidadania para todos, todos têm de consumir. Afora isso, resta mudar os pilares da sociedade, de modo a transformar os imperativos do ter em valores que fundem o mundo do ser. Consumir apenas bens escolares não é condição suficiente para a cidadania. Como no capitalismo jamais todos os bens materiais, sociais e culturais, incluindo a escolarização, serão para todos, a única alternativa possível ao ensino de ética na escola é orientá-lo numa perspectiva crítico-transformadora de nosso ethos, dos fundamentos de nossa morada no mundo, com vistas para um ethos que privilegie a dignidade do homem e da mulher.

Se não forem endereçadas para o ser humano, ética e cidadania fazem sentido? Fora desse prisma, existirão para quê? Para quem? Apenas para o consumidor? Para o proprietário? Para a mão-de-obra? Segundo esses documentos, a escola deve formar o proprietário-consumidor ou buscar a formação integral do ser humano? Nesse caso, os PCN respondem sim à primeira parte da questão e salvam a ordem do cenário que os capitalistas querem perpetuar. Logo, a escola ou forma o proprietário-consumidor, ou forma a mão-de-obra submissa para lhe servir.

3. O planejamento da exclusão

Uma ilustração de como o cenário da exclusão tem sido planejado para atender ao ritmo do desenvolvimento capitalista está Martin & Schumann (1999). Segundo esses autores, em 1995, houve uma reunião no Fairmont Hotel, em San Francisco, Califórnia, Estados Unidos. Quinhentos primeiro-mundistas, entre empresários, comerciantes, políticos e letrados estiveram presentes. Fleumáticos ao extremo, eles desenharam a sociedade 20 por 80 futura (20 é o percentual daqueles que, suficientes para fazer o capitalismo funcionar, terão acesso a bens materiais, culturais e sociais. 80 é o percentual dos excluídos. Um espanto! Descartáveis, nem em estado de servidão os trabalhadores ocuparão espaço na sociedade virtual dos 20% escolhidos.

“Vinte por cento da população em condições de trabalhar no século 21 bastariam para manter o ritmo da economia mundial. ‘Mão-de-obra adicional não será necessária’, opina o magnata Washington SyCip. (...) Assim, aqueles 20% participariam ativamente da vida, do lazer e do consumo - seja qual for o país. (...) Cerca de 80% das pessoas aptas a trabalhar ficarão sem emprego? ‘Realmente’, diz o autor americano Jeremy Rifkin, que escreveu o livro *O Fim do Trabalho*, ‘os 80% de baixo terão enormes problemas’. O diretor da Sun, John Gage, retoma a palavra e cita o principal executivo de sua empresa, Scott McNealy, para quem no futuro a questão será: ‘Ter o que almoçar ou ser almoçado’”. (Martin & Schumann, 1999: 10 e 11).

Em outro lugar, Martin afirma:

“A ótica da máxima eficiência e da competitividade que rege o mercado é muito boa para as empresas, não para as sociedades. Ela requer a redução dos empregos - o *downsizing* - mesmo em companhias que dão lucros (...) Com a ameaça de transferir o capital, as grandes empresas pagam cada vez menos taxas, criando problemas de déficit público. Isso resulta sempre em maiores problemas para a distribuição da renda e na tendência ao anulamento das conquistas sociais. (...) Se continuarmos acriticamente neste caminho, iremos parar na civilização dos ‘20:80’ delineada na reunião no Hotel Fairmont” (Carta Capital, n. 54, 1997: 1 e 2).

Esse é o modelo de sociedade de que o Brasil participa com um modelo exemplar de distribuição de renda, de concentração irracional de riquezas para uns poucos e do cínico pauperismo infligido a milhões. Os excluídos brasileiros, mais de um terço da população, miseráveis absolutos, sabem na própria carne o que significa o fato de o Brasil ocupar “o triste segundo lugar entre os países com a pior distribuição de renda de todo o mundo, perdendo apenas para Botswana, um país africano desértico, muito menor e muito menos desenvolvido” (Bagno, 2002: 70).

Esse modelo tem apresentado tanta “eficácia” que o mundo quer copiá-lo. Fala-se em *Brasilianização* do mundo, tema com o qual Martin não é nada simpático:

“O Brasil é o país mais mentiroso que conheço. Acho que o comentário do general Charles De Gaulle - ‘Este não é um país

sério' -, que os brasileiros acham divertido, ainda é um elogio. De certo modo, o Brasil é o modelo ideal para o mundo negativo. Temo que seja o modelo do futuro. (...) Porque hoje, no mundo inteiro, produz-se mais riqueza do que nunca. Mas não somos capazes de distribuí-la de forma justa. (...) O Brasil foi para mim uma escola de vida. Nas minhas viagens à Rússia pós-comunista, foi um ponto de referência importante. Era o que eu conhecia de mais semelhante. As instituições sem valor, corrupção por todo lado, uma rica elite com acesso a tudo. Em 1995, tive um encontro de duas horas com Gorbachev. Perguntei-lhe se era verdade que o mundo estava se transformando em um grande Brasil, com elites protegidas dentro de guetos. Ele admitiu que sim" (Carta Capital, n. 54, 1997: 2).

A brasilianização do mundo se daria porque aqui a acumulação capitalista segue ao extremo o desejo voraz do capital. Por isso ele pode subsidiar o monitoramento da superacumulação em nível mundial. Aliás, essa acumulação não é de agora. Excetuando tempos mais remotos, esse projeto não nasceu na Califórnia. A reunião no Fairmont somou voz ao Consenso de Washington, da década de oitenta do século XX, que compôs o catecismo neoliberal e a política comercial guerreira norte-americana, segundo a qual todo o mundo deve fazer

"a desregulação dos mercados e do trabalho, a privatização das empresas e dos serviços públicos, a abertura comercial e a garantia do direito de propriedade dos estrangeiros, sobretudo nas zonas de fronteira tecnológica e dos novos serviços" (Fiori, 2001: 86).

Daí a desregulação, liberalização e mercadorialização da economia por meio do disciplinamento do setor fiscal, diminuição de gastos por parte do Estado com direitos sociais, incremento da competitividade global, ampliação da abertura nacional ao capital estrangeiro e execução de programas nacionais de privatização (tudo à luz do deixai fazer, deixai passar, o lema clássico sempre obedecido pelos donos do mundo e que se arrogam o direito de dizer como os humanos devem pensar, sentir e agir em todos os cantos do planeta.

É nesse contexto que são feitas reformas educacionais, para adequar o ensino às demandas do capital que minimalizam o Estado e sugam a quase totalidade das riquezas socialmente produzidas, enquanto, de outro lado, esfacelam o bem comum. E, em meio a esse processo, "Não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, mais ágil, mais presente, ao serviço da economia dominante" (Santos, 2001: 66).

Em outras palavras, o que os neoliberais não admitem é que o Estado tem de ser mínimo para grandes contingentes da população, mas forte o bastante para satisfazer a gula do capital. O Estado tem de ser submisso ao poder do dinheiro, um serviçal do mercado, subordinado às empresas e aos interesses privados. Assim, enquanto o Estado protege os fortes, os fracos devem se contentar com esmolas públicas, batizadas com o requintado nome de programas sociais, que fazem da escola um de seus alvos principais. Por tudo isso é que o Estado legisla sobre Educação. Contudo, cuida de levá-la à condição de mercadoria, a ser adquirida mediante pagamento. Assim, a educação perde sua característica como direito social, historicamente conquistado. A partir daí, impõe-se à escola a finalidade de formar a mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou, quando muito, a de educar o consumidor.

Por tudo isso, podemos dizer que construir o Estado mínimo no campo dos direitos sociais, mas máximo para garantir privilégios privados tem sido o mote da política que faz o discurso do para todos. No fundo, essa política visa apenas ao atendimento dos interesses de alguns. Em função disso, tudo deve ser reformado do século passado. Nos anos noventa, conforme Fiori (2001), não só o Brasil mas todas as elites latino-americanas haviam adotado integralmente as teses econômicas do famoso Consenso. Ao mesmo tempo se buscava consolidar a globalização, sobre a qual um norte-americano afirma: “a globalização não é um termo sério. (...) Nós, os americanos, a inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países, para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital” (Galbraith apud Fiori, 2001: 28).

Ante esse cinismo e totalirismo econômico é preciso lucidez. Sem a consciência sobre o que querem fazer conosco não podemos saber o que podemos fazer com essa ingerência, nem o que fazer de nós mesmos. Fazemos essa afirmação porque a história recente do Brasil evidencia que essas idéias têm dado o tom às nossas políticas públicas. E ignorar essa influência significa legitimar a condição servil a que nos querem submetidos como povo e nação. No que respeita à educação, Gentili explica essa influência após indagar: “Como entendem os neoliberais a crise educacional?”; “Quem são seus culpados?”; “Que estratégias definem para sair dela?”; “Quem deve ser consultado para encontrar uma saída para a crise?” (Gentili, 2000: 4).

Em resposta, o autor afirma: para os neoliberais, a educação passa por “uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (Gentili, 2001: 4). Não faltam vagas. Falta qualidade de ensino. Além disso, ineficiência gerencial e a incompetência

docente estariam produzindo evasão, repetência, analfabetismo e não-letramento. Daí, segundo os neoliberais, a necessidade de se resgatar a qualidade dos serviços educacionais.

Veja: é preciso mudar a escola por dentro. Não se trata de democratizar estruturas, fazer justiça social e sair do triste segundo lugar em distribuição de bens materiais, sociais e culturais, incluindo a educação formal. Em outras palavras, é como se as mazelas sociais tivessem sido produzidas na e pela escola que, agora, deve corrigi-las para potencializar a reconstrução nacional.

Ainda segundo Gentili, os neoliberais entendem que os culpados pela crise são o Estado assistencialista, que tomou para si a garantia do direito universal à escola; os sindicatos, por terem reivindicado a expansão da educação gratuita e melhores salários para os profissionais da Educação; os indivíduos, por terem confiado em que os sindicatos e o Estado garantiriam educação para todos; os gestores das escolas e os professores, cuja prática profissional foge dos parâmetros de competência, eficácia e qualidade exigidos pelo sistema; os indivíduos, que não reconhecem o valor do conhecimento para se viver numa sociedade de mercado empresarial (Gentili, 2000: 6).

A considerar esses registros, parece-nos que os neoliberais se contentam em procurar culpados por aquilo que entendem como crise da educação em vez de aceitarem o desafio de pensar a sociedade como um todo. Mas, se existe crise, ela diz respeito ao modelo societário brasileiro, como foi assinalado anteriormente, quando pudemos ver que, de resto, as crises, como tudo no capitalismo, não são para todos. A lógica da ética individualista e da política submissa ao econômico funciona muito bem obrigado. Para os beneficiários do sistema não existe crise. Para eles, tudo caminha bem. Eles são cada vez em menor número, mas mais ricos, poderosos, arrogantes e insensíveis.

A crise na educação é reflexo da sociedade excludente. Nessa sociedade, a escola só não recebe o tiro de misericórdia pelo fato de o capital necessitar que ela forme a mão-de-obra de que necessita. Assim a escola funciona, e de modo reduzido, em uma sociedade que destina o mínimo para muitos e o máximo para minorias privilegiadas. Ignorar que as coisas acontecem desse modo e identificar a educação como culpada pela própria crise é criar um paradoxo entre a proposta de “educação para todos” e as restrições de acesso a esse direito em nome da minimalização do Estado.

A par da desqualificação impingida aos profissionais da educação, essas idéias ocultam o fato de que a fruição saudável da cidadania requer como condição necessária para sua concretização o acesso a bens materiais, sociais e culturais (incluindo a escola). Fora desse prisma, cidadania é pura ficção. Entretanto, para os neoliberais, a não-cidadania não é fruto da injustiça social e da má distribuição de renda. Ao contrário, a não-cidadania é culpa dos não-cidadãos, tanto quanto os analfabetos são os responsáveis pelo próprio analfabetismo.

“O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. (...) Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo” (Gentili, 2000: 6).

No que respeita às estratégias para sairmos da crise educacional, Gentili afirma:

“... a experiência internacional parece indicar a existência de um Consenso de Washington também no plano educacional. Na construção desse consenso desempenham um papel central as agências internacionais, em especial, o Banco Mundial e, mais recentemente, uma série de intelectuais transnacionalizados (os experts) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus papers pré-fabricados a quem mais lhes oferecer (Gentili, 2000: 7).

Segundo os experts, estratégias para a saída da crise devem ser traçadas de modo a concretizar a “descentralização centralizante” ou a “centralização descentralizada”, a partir do controle da dimensão didático-pedagógica do sistema de ensino por meio de reformas curriculares (aqui entram os PCN), formação de professores e avaliação do sistema educacional e do material didático. Coisas com as quais estamos convivendo há algum tempo.

Por outro lado, a gestão e o financiamento do ensino devem ser flexibilizados, em especial com o incremento de programas de municipalização do ensino e elaboração do projeto pedagógico pela escola (Gentili, 2000: 8), chegando ao ponto de o cidadão ser convocado a financiar a educação. É como se a Educação não cumprisse uma função social, mantida pelos impostos coletivamente recolhidos, mas fosse, como certas mercadorias, um pertence pessoal e de uso restrito pelo indivíduo.

Por trás dessa idéia está a compreensão do indivíduo como a menor célula da sociedade, que não depende do bem comum, nem da dimensão coletiva da vida em suas dimensões privada e pública. Por fim, os culpados (sindicatos, escolas, profissionais da educação, estudantes, comunidade) não têm oportunidade de dizer o que pensam sobre a crise. Os consultados para isso são os homens de negócio, que souberam triunfar na vida. Esses, sim, entendem de eficiência, eficácia, produtividade e qualidade e podem receitar o remédio para a crise ser vencida.

“É nesse contexto que deve ser compreendida a atitude mendicante e cínica dos governantes que solicitam aos empresários ‘humanistas’ a adoção de uma escola. Se cada empresário adotasse uma escola, o sistema educacional melhoraria de forma quase automática graças aos recursos financeiros que os ‘padrinhos’ distribuiriam (doariam), bem como aos princípios morais que, vinculados a uma certa filosofia da qualidade total, da cultura do trabalho e do esforço individual, eles difundiriam na comunidade escolar” (Gentili, 2000: 13).

Nesse passo a educação vincula-se ao individualismo possessivo (Macpherson, 1979). Alinha-se à democracia burguesa. Adequa-se à pragmática sociedade de mercado e aos imperativos do ter, lucrar, acumular, competir e consumir, valores que potencializam a formação do proprietário e do consumidor que os PCN assumem e fazem questão de explicitar. Nesse caminho, os PCN tomam como conteúdo para o ensino de ética os valores respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (Brasil/SEF, v. 8, 1997: 101-114). Porém, isso implica a seguinte contradição: como ensinar esse conteúdo em uma sociedade cujos “valores que valem” (Correia, 2002) conduzem a práticas que lhes são contrárias? Como conciliar respeito e diálogo com competitividade? Solidariedade e justiça com lucro e acumulação?

Essas indagações levam a outra: é ético não tratar os imperativos capitalistas de uma forma crítica, como princípios que devem ser superados? Afora a dimensão transformadora, tratar de solidariedade, respeito mútuo, diálogo e solidariedade pode não passar de etiqueta psicologizante da vida escolar, sem atingir as raízes que sustentam nossa sociabilidade. Por isso, a reflexão ética, na escola ou fora dela, deve alcançar o ethos - onde estão fincadas as raízes do corpo social. Entretanto, não é isso o que acontece. Na perspectiva em que são propostas nos PCN, a escola cidadã e a ética, recusando-se a ir às raízes de nosso modo de ser no mundo, terminam promovendo uma cisão no conceito de ser humano, pois parte de um segundo momento, a vida social, tomando-a como

base da cidadania, relegando o primado ôntico do humano à segunda ordem. Entretanto, ao contrário do enfoque na faceta social, uma perspectiva onto-antropológica, do ser do homem e da mulher poderia ter nos princípios éticos uma fonte de conteúdo para o ensino de ética em nossas escolas. Mas, nos PCN, o saber filosófico é preterido em benefício da psicologia.

Apesar disso, é importante ressaltar que os princípios éticos se ancoram em imperativos maiores e são decisivos à formação moral. Referimo-nos a princípios tais como: "Favorece teus semelhantes como gostarias de ser favorecido; não prejudiques como não gostarias de ser prejudicado. (...) Aperfeiçoa-te a ti mesmo tanto quanto possível" (Savater, 2000: 76). Outros princípios poderiam ser assinalados, tais como:

"1º Reconhecimento: o valor ético como sinal primordial da humanidade própria e de aceitação da humanidade do outro, em imprescindível inter-relação. 2º Reciprocidade: todo valor ético estabelece uma obrigação e requer - sem imposição, em geral - uma correspondência. Não é forçosa a simetria, mas sim a correlação entre haveres e direitos. 3º Compaixão: a simpatia para com o sofrimento ou a alegria alheias, baseada na elementar experiência própria, é o dado básico de qualquer compromisso moral. Sua ausência supõe a mutilação irreparável da vontade ética e a autêntica imbecilidade humana. 4º Conservação: o valor ético se orienta primordialmente no sentido de defender os laços individuais e/ou coletivos com a perpetuação auto-afirmativa do vital, mantendo a tradição, reinventando-a ou projetando-a para o futuro. 5º Potencialização: o valor ético tende essencialmente a acrescentar as possibilidades de realização de projetos do indivíduo e/ou grupo, em seu sentido mais genérico e pleno (menos limitadamente instrumental). 6º Coerência: os valores éticos formam um conjunto cujas partes se equilibram e se apoiam mutuamente; a personalidade moral saliente não é unilateral, mas complexa, consistente e duradoura em suas disposições. 7º Excelência: a vocação permanente da personalidade moral é a busca da eminência ou perfeição, não tanto como competição com os êxitos alheios (vaidade), mas sim como superação dos limites próprios (orgulho)" (Savater, 2000: 77-78).

Talvez esse ensino pudesse alcançar *ethos*, base de nossa "morada" no mundo (Lima Vaz, 1993: 14). E o estudo de nosso modelo existencial e suas expressões nas dimensões da sociabilidade e da cultura haveria de encaminhar a investigação sobre quem somos, sobre nosso vir-a-ser. Ademais, uma tal

perspectiva haveria de explicitar que o ethos do ter, lucrar, competir, acumular e consumir deve ser transformado pelos valores que nos desafiam a ser, ganhar coletivamente, cooperar, partilhar e satisfazer responsabilmente nossas necessidades e desejos. Porém, é preciso repetir, em nossa sociedade, esse saber ainda não logrou legitimação social, validação epistêmica e muito menos cidadania curricular.

5. Ao modo de conclusão

Afora a proposta dos PCN, uma prática pedagógica encaminhada na perspectiva dos princípios do ethos nos ajudaria a decidir entre modelar o proprietário (horizonte teleológico dos PCN) e educar o humano. Também nos ajudaria a evitar a presença fictícia de ética no currículo. Para tanto, faz-se necessário superar a axiologia da proposta curricular oficial. A educação ética pode se resumir ao cumprimento dos imperativos tirânicos de uma sociedade de mercado empresarial? Do posicionamento diante desse desafio depende a prática educativa mais coerente com o anseio por um mundo mais justo, mais humano e, aí sim, cidadão. De outra forma, visualizar na justiça, no respeito mútuo, no diálogo e na solidariedade os pilares da cidadania, mas, de modo ambivalente, legitimar os fundamentos sociais que absolutizam o ter, é entrar num jogo do faz de conta, ou, no máximo, reduzir a ética a uma etiqueta do convívio escolar.

Como pudemos ver, na condição de uma das estratégias políticas neoliberais para a educação, os PCN preconizam a escola cidadã e associam ética e cidadania para contemplar a participação na vida social da sociedade de mercado. Contudo, se a questão da sociabilidade não se associa de modo derivativo à dimensão antropológica, relativa ao ser do homem e da mulher, “prodigiosos” como escreveu Sófocles□, qualquer discussão daí em diante parece carecer do substancial.

Por outro lado, o dado humano no mundo e suas expressões nas perspectivas do saber, poder, ética e estética, da cultura e da sociabilidade precisam ser tomadas com a seriedade que merecem em nossas escolas. A recusa ao encaminhamento da reflexão ética no sentido de procurar respostas sobre quem somos e o que podemos ser, pode não ser interessante a quem aprove a sociedade capitalista, em que o mercado empresarial é potencializado em prejuízo da vida coletiva e do bem comum. Por outro lado, a adoção acrítica de uma tal proposta curricular pode evitar o entendimento de que na sociedade de mercado o cidadão possível é o proprietário-consumidor. E que nesse modelo

societário o ter é a máxima tirânica da qual não escapa nenhuma dimensão da vida. Entretanto, reduzir a educação ao cumprimento das finalidades dessa sociedade e desse modelo de homem e de mulher é esperar pouco da educação, cuja finalidade maior é a formação do humano, mesmo em toda a sua complexidade.

Se isso soa algo utópico no sentido de sonho irrealizável, é oportuno assinalar que numa democracia, como afirma Ribeiro (2001: 75), “todos mandam e todos obedecem”. Assim sendo, se um segmento social se impõe sobre os outros de modo a sufocar-lhes a fruição de direitos e a realização de desejos, então não vivemos numa democracia. E numa sociedade não-democrática, o conceito de cidadania cai em pura abstração e a ética passa a ter apenas uma função ideológica, de justificação do poder de um grupo sobre a totalidade social. Numa sociedade assim configurada, a ética como saber escolar pode não servir para muita coisa.

É em função dessas idéias que os PCN pedem leitura atenta, criteriosa e crítica. Do contrário, estaremos aceitando que prevaleça entre nós a proposta curricular em que o ensino de ética esteja a serviço de um conceito de cidadania tão limitado quanto é limitada a responsabilidade social dos donos do capital. Isso, sinceramente, é muito pouco para a filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. A política do currículo oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. Currículo, cultura e sociedade. SP: Cortez, 1994, p. 59-92.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez mandamentos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 74, abril 2000, p. 251-283.

BAGNO, M. O preconceito lingüístico: o que é, como se faz. SP: Loyola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. 10 volumes. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In BUFFA, E. e outros. Educação cidadania: quem educa o cidadão? SP: Cortez, 1999, p. 11-30.

CHIAVENATO, J. *Ética globalizada & sociedade de consumo*. SP: Moderna, 2000.

CORREIA, W. e outros. *Magistério: um caminho para a profissionalização*. Cadernos de Educação Escolar, ano 3, n.º 1, Uberlândia: UFU/ME, 2002, p. 9-18.

CORREIA, W. *Ethos, educação e currículo: a ética como saber escolar*. Uberlândia: UFU/FACED/ME, 2002. (Dissertação de Mestrado).

CORREIA, W. *O que fazer com o saber filosófico em sala de aula?* Cadernos de Educação Escolar, ano 2, n.º 1, Uberlândia: UFU/ME, 2001, p. 97-101.

CUNHA, L. A. *Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética*. Cadernos de Pesquisa, SP, n.º 99, 1996, p. 60-72

ENGUITA, M. F. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-110.

FIGUEIRA, K. C. *O "novo" reordenamento do capitalismo mundial e a política educacional em Mato Grosso do Sul*. Intermeio, C. Grande, n.º 5, nov. 1997, p. 74-83.

FIORI, J. L. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. RJ: Record, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 31-92.

GENTILI, P. A. A. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. A. A. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Disp. em: <www.geocities.com/Augusta/6056/gentili>. Acesso em: 05.06.2000.

GENTILI, P. A. A. *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*. In GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 111-178.

GERALDI, C. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disp. em: <<http://www.geocities.com/augusta/6056/corinta.html>>. Acesso em: 05.06.2000.

LIMA VAZ, H. C. Escritos de filosofia II: ética e cultura. SP: Loyola, 1993.

MACPHERSON, C. B. A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke. Trad. N. Dantas. RJ: Paz e Terra, 1979.

MARTIN, H.-P & SCHUMANN, H. A armadilha da globalização. Trad. W. Rose e C. Sackiewicz. SP: Globo, 1999.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. SP: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, R. P. de. Tendências de privatização na educação brasileira. Intermeio, Campo Grande, n. 5, novembro 1997, p. 4-11.

REVISTA CARTA CAPITAL, n. 54, de 06.08.97, versão disp. em <www.terra.com.br/cartacapital/globalização>. Acesso em: 25.08.2000.

RIBEIRO, R. J. A democracia. SP: Publifolha, 2001.

RIBEIRO, R. J. A república. SP: Publifolha, 2001.

ROHMANN, C. O livro das idéias. Trad. J. Simões. RJ: Campus, 2000.

SAER, J. J. O inimigo interior. Folha de S. Paulo (Mais!, SP, 5.5.2002, p 12-13.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. RJ: Record, 2001.

SAVATER, F. Ética como amor-próprio. Trad. E. Brandão. SP: M. Fontes, 2000.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. Sociedade Civil & Educação, 6ª CBE. Campinas: Papirus/Cedes; SP: Ande/Anped, 1992, p. 9-14.

SILVA JR., J. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito: algumas notas com base em Luckás. Cadernos do IFAN, Bragança Paulista, n.º 24, 1999, p. 31-54.

SILVA, M. P. Precisamos de uma ética, mas qual? - a introdução da ética na escola. Disp.: <www.hottopos.com/videtur2/marli>. Acesso em: 29.06. 2001.

SILVA, T. T. da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-30.

SÓFOCLES. Antígona. Trad. M. Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TOURAINÉ, A. Da dominação econômica à política guerreira. Folha de S. Paulo (Mais!, SP, 5.5.2002, p 3.