

Agenda pós-moderna e diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica – DCNs/10: vinho velho em pipa nova?

Resumo

O presente artigo objetiva evidenciar as possíveis influências da ideologia da agenda pós-moderna nos pressupostos teóricos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica– DCNs/10, compreendidas no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Nesse sentido, são evidenciados alguns dos principais pressupostos da chamada agenda pós-moderna que estão presentes em tal legislação e como são incorporados na presente legislação. A partir da análise, foi possível identificar algumas influências da agenda pós-moderna nas DCNs/10, tais como: a) o hibridismo, a volatilidade e a incerteza; b) o multiculturalismo e a descentralização da classe trabalhadora; c) a centralidade da educação na defesa da cidadania e da democracia. Tais categorias demonstraram que a agenda pós-moderna se constitui como uma ideologia estreitamente ligada à necessidade de ampliação do capital, que viabilizada, por meio da política educacional, se constitui como uma extensão das mediações de reprodução social. Para tal, foram utilizadas as contribuições, dentre outras, de: Mézáros, Eagleton, Wood, Lyotard, Moraes e Tonet.

Palavras-chave: Agenda pós-moderna; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Educação.

Juliano Marcelino Deitos
juliano.deitos@gmail.com

Introdução

A partir da década de 1970, as reformas que aconteceram nas políticas educacionais, atreladas aos organismos mais amplos como: agências de financiamento, organizações multilaterais e programas de desenvolvimento educacional, fizeram com que a própria educação ganhasse centralidade e articulação ao processo de reorganização do capital.

O estudo sobre a política educacional diz respeito a um campo relacionado ao Estado e, por esse motivo, articulado às demandas sucedidas do próprio sistema do capital. Uma vez que, o comando do capital é apenas complementado no Estado e não baseado nele. (MÉSZÁROS, 2002). Por isso, as políticas educacionais são expressões do conjunto de antagonismos e contradições presentes na sociedade, que legitimam, em certa medida, os interesses da classe burguesa. Em outras palavras, são políticas que, em última instância, delineiam-se para suprir algumas demandas do conjunto social, atuando por meios compensatórios, remediadores que atendem, sobretudo, às necessidades de reprodução do capital. Sobre isso, Mézáros (2002, p.109) destaca que nessa relação:

[...] prevalece a necessidade ideológica da ordem estabelecida, produzindo racionalizações complicadas que visam esconder as profundas iniquidades das relações estruturais dadas também na esfera do consumo. Tudo deve ser desvirtuado para proporcionar a impressão de coesão e unidade, projetando a imagem de uma ordem saudável e racionalmente administrável.

Desse modo, as ações que o Estado realiza para suprir algumas das necessidades do conjunto social, como: saúde, educação, habitação, segurança, entre outras, constituem-se como medidas paliativas que têm como objetivo a reprodução das condições de regulação de controle social, das quais as políticas educacionais também são mediadas. Assim, apontamos que:

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.8-9).

Decisões que em grande medida ultrapassam o caráter meramente remediador e apaziguador, para exercer distintas formas de opressão social, as quais fazem parte de uma realidade muito mais ampla e complexa. Não se retiram as proposições positivas das políticas sociais, pois elas representam um avanço na garantia de alguns direitos sociais. No entanto, elas não se constituem como um fim e, não são a garantia de liberdade, de igualdade social.

O exame desse campo de estudo é fundamental para se entender os limites e possibilidades que as políticas sociais e, nesse contexto, as educacionais têm nessa forma de sociabilidade. Portanto, a análise dessa dimensão social, a político-educacional, só pode ser apreendida, segundo Tonet e Nascimento (2009, p.4), a partir da relação com sua gênese, os nexos causais da materialidade social, pois “[...] assim se evitaria tanto a subestimação quanto a superestimação do papel que elas podem exercer na reprodução do ser social.”

Por esse motivo, no presente artigo procura evidenciar as possíveis influências da ideologia da agenda pós-moderna nos pressupostos teóricos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica– DCNs/10, compreendidas no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Os fundamentos da Agenda Pós-Moderna

As mudanças que ocorreram no contexto econômico, político, social e cultural, no final da segunda metade do século XX, contribuíram para o desenvolvimento do debate entre os que afirmam que a modernidade passa por uma crise e está sendo superada, progressivamente, por um novo período histórico chamado de pós-modernidade, e há, ainda, os que negam tal afirmação. Alguns autores abordam sobre as suas possíveis origens/gêneses, dentre eles: Diehl (1997), Anderson (1999), Eagleton (1998), Wood (1999) e Lyotard (2006). No entanto, objetiva-se aqui, discorrer sobre os principais fundamentos que permeiam a agenda pós-moderna.

A principal característica da agenda pós-moderna é, segundo Wood (1999), a ênfase na fragmentação da contemporaneidade e também do conhecimento humano.

Para ela, as implicações políticas são muito evidentes, uma vez que há uma “descentração do sujeito”, uma “variação na identidade”, há uma impossibilidade na ação coletiva fundamentada numa “identidade social comum” (uma classe), permeada por interesses coletivos. Nega-se, portanto, as concepções universalistas e, assim, advoga-se que tais universalismos rejeitam a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas.

Eagleton (1998, p.7) a evidencia como uma linha de pensamento que questiona “as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade”. Além disso, a agenda pós-moderna identifica a realidade como diversa, instável e imprevisível, a qual gera certo ceticismo em relação à objetividade da verdade e da história.

Nesse contexto, não há a busca de um sentido, valor ou verdade considerada de forma ampla e ancorada por grandes narrativas, pois são consideradas na sua forma subjetiva e individualista e divididas nos diferentes grupos sociais.

Lyotard (2006, p.4) compactua da ideia de que “a natureza do saber não permanece intacta”, o conhecimento científico passa a ser visto como uma “espécie de discurso”, “de valor”, “o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor”.

Nesse sentido, o conhecimento assume a forma de mercadoria, como valor de troca e a redução da verdade ao desempenho. Isso pode ser observado na afirmação de Lyotard:

Sabe-se que o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais sua importância na disputa das capacidades produtivas dos Estados-nações. Esta situação constitui mesmo uma das razões que faz pensar que o afastamento em relação aos países em vias de desenvolvimento não cessará de alargar-se no futuro. Mas este aspecto não deve fazer esquecer outro que lhe é complementar. Sob a forma de *mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo*, o

saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder. (LYOTARD, 2006, p.5, grifo nosso)

A informação é tomada como conhecimento, de forma vendável. Para Lyotard (2006), a transmissão do conhecimento é realizada pelos meios tecnológicos, pela linguagem das máquinas e pelo intercâmbio de conhecimento como valor, moeda.

A apropriação de conhecimentos informacionais, de caráter superficial limita-se nos fenômenos, na aparência, na subjetividade, no relativismo, na *pseudoconcreticidade*. Segundo Kosik (2011, p.15), a ela pertencem: a) o mundo dos fenômenos externos, aqueles que se desenvolvem a superfície dos processos essenciais; b) a práxis fetichizada dos homens (aquela que não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); c) o mundo das representações comuns, projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens e d) o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de condições naturais e não como resultados da atividade social dos homens. Dessa forma, a apropriação superficial do próprio conhecimento e da realidade gera uma espécie de aceitação de respostas utilitaristas aos problemas sociais. Delineia-se, portanto, nos limites da chamada *cotianidade*.

A cotidianidade, no sentido exposto, possui caráter negativo, por isso, Kosik (2011, p.87) a define como “[...] um mundo em cujo ritmo regular o homem se move com uma instintividade mecânica e com o sentimento de familiaridade.” Neste sentido, pode-se entender que, uma vez que todo modo de existência humana possua uma cotidianidade ela é entendida nesse processo, como uma espécie de conformismo social, carregada com sentimento de familiaridade, acomodação às situações impostas, “ar caseiro”. (KOSIK, 2011, p.82).

Os pressupostos de tal agenda permanecem quase que intocáveis nas pesquisas educacionais (MORAES, 2009), avançam e são incorporados para o campo da política educacional de maneira subversiva. Dos quais carregam três princípios básicos: a) o fundamento de naturalização do capital, o qual significa o entendimento de imutabilidade das relações e estruturas sociais existentes; b) o princípio de atomismo social, que caracteriza a sociedade por uma simples agregação de indivíduos e, também, de diferentes grupos sociais; c) o princípio de afirmação abstrata de valores emancipatórios,

o qual condiz a descrição dos valores como entidades absolutas e subjetivas, desvinculadas da práxis social. (MEDEIROS, 2004, p.31 apud MORAES, 2009, p.590).

Desse modo, o campo educacional, bem as políticas educacionais, sofrem influências desse processo e não estão imunes às transformações da base material da sociedade.

Reposição do velho? Influências da agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação básica – DCNs/10

As políticas educacionais servem de norteadoras da educação escolar e acabam por influenciar na formação dos indivíduos nas diferentes etapas de ensino, ou seja, “o processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.9). Nesse sentido, há a necessidade de analisar as influências da chamada agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10, enquanto expressão de uma política educacional mais ampla e que contemplou, também, o processo de atualização das DCNs/98.

Como ressalta Gomes (2012, p.187), são medidas, sobretudo, resultantes do processo de reestruturação produtiva, política e ideológica que aconteceu nas políticas educacionais nas últimas décadas. A partir disso, destaca que “ao nos reportarmos ao campo educacional, os elementos desta empreitada tornam-se ainda mais refinados, turvando, sobremaneira, nossa visão sobre as incongruências do sistema.” (GOMES, 2012, p.187).

As políticas educacionais brasileiras contemporâneas se apresentam predominantemente como uma extensão da lógica capitalista, uma tentativa de concretizar a concordância ideológico-burocrática da classe burguesa. Sobre isso, apontamos que:

Apresentam-se agora caricaturas reformistas que, via de regra, rebatizam o projeto salvacionista da educação, instituindo como pedra de toque uma possível cura para os males do capitalismo, corroborando, equivocadamente, com a tese de que é viável o controle e humanização

desse sistema, desconsiderando, assim, que faz parte da sua teia primordial nos distanciar cada vez mais da possibilidade de produzirmos uma comunidade autenticamente humana [...]. (GOMES, 2012, p.188).

Nesse sentido, a política educacional se apresenta como uma extensão dos processos de controle objetivo e subjetivo da organização social do capital, capazes de permear vários âmbitos da formação do ser social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10 possuem fundamentos que se relacionam aos postulados da agenda pós-moderna, tais como: a) a ênfase no processo educacional, atribuindo a ele a tarefa de emancipação do homem e, nessa medida, centralidade ao processo educacional como principal agente de transformação em nossa sociedade; b) na medida em que centraliza a educação como agente transformador, também enfatizam as diferenças, as políticas de identidade, o multiculturalismo e, assim, apenas a emancipação dos grupos minoritários em detrimento de outros; c) difusão do discurso de “formação do cidadão”, “educar para a cidadania, para a ordem democrática” e, desse modo, limitar as possibilidades de conhecimento do processo real de reprodução capitalista e d) defesa de um discurso de uma sociedade incerta, volátil e, portanto, imprevisível.

Desse modo, a análise de tais categorias presentes nas DCNs/10 formuladas no Parecer CEB nº 7/2010 e na Resolução nº 4/2010, se torna importante para desvelar seus pressupostos teóricos da chamada agenda pós-moderna e suas implicações para o campo educacional.

O hibridismo, a volatilidade, a incerteza: sociedade da imprevisibilidade

As mudanças que aconteceram, sobretudo nas últimas três décadas, no contexto mundial como a expansão do capital, o desenvolvimento tecnológico, a reestruturação produtiva, o fenômeno da globalização e, também, a defesa de uma suposta crise da modernidade, intensificaram o argumento de que vivemos numa sociedade, incerta, volátil, híbrida.

No campo da política educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10 trazem argumentos que fazem a defesa de uma sociedade

incerta, imprevisível, volátil. Pode-se perceber já nas primeiras páginas do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o argumento de que:

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois *um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade*. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.9, grifo nosso).

Faz-se, portanto, defesa do argumento de uma sociedade incerta, dinâmica, fluída, aberta, trazendo à tona a necessidade de se repensar o conhecimento e, nesse sentido, elaborar respostas imediatistas. Nesse sentido, o processo de produção do conhecimento, uma vez que há uma perda com elementos históricos, fica remetido ao imediato, à experiências subjetivo-individualista. O conhecimento limita-se à *cotidianidade*, aligeirando e superficializando tanto a formação, além da fragmentação do conhecimento.

Persegue-se, uma formação que visa a adaptação dos indivíduos à sociedade incerta que defende. Por isso, as DCNs/10 estabelecem uma formação multidimensional, pautada por abordagens de cunho: multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar, como instrumentos capazes de responder às necessidades de formação postas para tal sociedade.

É interessante observarmos que os elementos postos para esta gênese multidimensional se assemelham aos elementos listados pela reestruturação produtiva do capital nas últimas décadas. Policognição e polivalência tornaram-se a tônica da formação exigida ao novo indivíduo. Neste sentido, ganharam destaque o desenvolvimento de competências e habilidades no campo da inter-relação, participação, solidariedade, resolução de conflitos por meio do diálogo, capacidade de crítica e contextualização, criatividade etc. (GOMES, 2012, p.192).

Nas DCNs/10, a defesa desses elementos é evidenciada da seguinte maneira:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar,

desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.23).

Desse modo, na medida em que se defendem tais elementos, em favor de um recorte do conhecimento e, portanto, fragmentado, criam-se opacidades em relação à apreensão da realidade, além de impedir uma análise aprofundada da materialidade social. Por esse motivo, torna-se fundamental à lógica de reprodução do capital, a “habilitação” da classe trabalhadora, na medida em que se reproduzem certos valores e atitudes através de distintas instituições sociais, que são necessárias à continuidade desse modo de produção.

É nessa direção que a proclamação do esgotamento das teorias explicativas da realidade social, articulam-se à incapacidade da compreensão da sociedade, em constante mudança. Esse argumento é decorrente da reorganização social, segundo Zanardini (2006, p.148): a) da própria reorganização do capital; b) da proposição de acumulação flexível; c) da flexibilização de equipamentos e relações de trabalho; d) da terceirização; e) da produção articulada à volatilidade de produtos e f) da descartabilidade no âmbito do consumo.

Na medida em que atende a essas readequações mais amplas do capital, a ideologia da agenda pós-moderna se constitui, em outros espaços, como uma extensão do controle do trabalho, da racionalidade, de direcionamento da formação da classe trabalhadora. Como destaca Mézáros (2004, p.65), a ideologia é uma “[...] consciência social, materialmente ancorada e sustentada”. Sendo assim, a agenda pós-moderna só pode ser entendida se for analisada como expressão da realidade histórica e social na qual emerge e se desenvolve.

A desvalorização das teorias, na agenda pós-moderna, é uma evidência de que elas não são necessárias para se “[...] enfrentar o *acaso*, a *volatilidade* e a *imprevisibilidade* [...]”, por isso, os programas educacionais não podem ser “sustentados em certezas”.

(PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.9, grifo nosso). Desse modo, procura de certa forma, desestruturar a utilização de modelos explicativos constituídos e validados historicamente para serem estabelecidas interpretações de cunho exclusivamente empírico-subjetivo, fragmentário e individual, enfatizando a primazia da subjetividade.

A via do multiculturalismo, a emancipação pelo reconhecimento das diferenças e a descentralização da luta da classe trabalhadora

A discussão sobre as influências da agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais foi o objeto de estudo de Sbardelotto (2009), a qual procurou analisar, pela via do materialismo histórico e dialético, o multiculturalismo pós-moderno presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1998. A partir do estudo realizado, a autora comenta que as DCNs/98, “[...] difundem o multiculturalismo, ou seja, demarcam a centralidade da cultura nos currículos, seguindo um receituário para a educação definido pelo conjunto de organismos internacionais que visam à expansão do capitalismo.” (SBARDELOTTO, 2009, p.112).

Aparece como medida para apaziguar os conflitos sociais e, nesse sentido, anular a importância da classe social, dividindo-a em subgrupos com menor força política e social.

A influência do multiculturalismo pós-moderno permaneceu nas DCNs/10 e incluiu novas *políticas de identidade* (EAGLETON, 1998). Novas questões relacionadas ao meio ambiente, à condição e direito dos idosos e aos problemas no trânsito foram acrescentadas em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

Percebemos uma forte influência da agenda pós-moderna, pela via multicultural, no sentido de atribuir a defesa aos diferentes grupos sociais. Como é possível observar:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres,) afrodescendentes [sic], indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação

de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.11).

Os documentos analisados apontam sobre a questão de classe social, no entanto, o que é posto em pauta em tal política é a ênfase nos diferentes grupos e, portanto, num subjetivismo individualizado. Tonet (2013, p.58) destaca que, “a centralidade da subjetividade sempre significou, de alguma forma, uma dissociação entre a consciência e a realidade efetiva. Esta dissociação significa que a consciência vai perdendo, cada vez mais, a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria.”

Sobre isso, concordamos com Evangelista (2002, p.16) que comenta que o aparecimento dos novos movimentos sociais, tais como o estudantil, o feminista, o homossexual, o ecológico, o pacifista, deslocaram “o velho movimento operário nas lutas por transformações sociais, colocando-o em segundo plano”. A partir disso, o autor destaca que:

A estratégia de “tomada do poder” caducou e cedeu lugar à “contestação imediata e cotidiana de cada relação de dominação”. [...] O surgimento de *novos movimentos sociais* levou à constituição de *novos sujeitos políticos* que, assim, implicou na criação de *novos espaços políticos*, fora do plano institucional, que ensejarão *novas práticas sociais* e *novas representações simbólicas*, que as acompanham. (EVANGELISTA, 2002, p.16-17, grifo do autor).

Pelo caminho do multiculturalismo pós-moderno, as políticas educacionais são influenciadas na medida em que tratam dos problemas sociais como plurais, sem um sentido, sem uma pauta, sem uma direção unificada. Isso está intimamente ligado ao pressuposto de que uma mudança social só é possível no nível “microscópico”, dos diferentes grupos sociais. Como salienta Evangelista (2002, p.26), “[...] a transformação macroscópica e de milhões, é substituída pelas ‘pequenas lutas’, pelas infindáveis transformações ‘moleculares’, ‘sem centro, sem coordenação [...]’”.

Trata-se, portanto, de enfatizar os direitos dos diferentes grupos, das diferentes culturas. Na visão de Moraes (2001, p.17):

Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De

forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático”, no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais”. [...] as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais.

Há, portanto, uma supressão da questão comum, do fio condutor, que é a questão de classe social, pertencente a todos os diferentes grupos, por certa acomodação atenuante na defesa da cultura. É nesse sentido que ocorre uma descentralização, uma fragmentação social. Segundo Freitas (2005, p.55, grifo do autor), a negação da possibilidade de uma luta consonante que possa articular as diferentes lutas, dos diferentes grupos “[...] em torno a um projeto coletivo e insistir no *ethos* específico de cada diferença, desarticula os movimentos sociais contestatórios e dificulta sua organização e crescimento.”

A partir disso,

[...] pode-se dizer que hoje vigora não apenas a centralidade, mas a hipercentralidade da subjetividade, que se manifesta sob as mais diversas formas e nas mais variadas áreas. Na esfera do conhecimento, desde a sua forma mais extremada, que é o irracionalismo, tônica das chamadas concepções pós-modernas, até as formas mais moderadas, como o neoiluminismo, o pragmatismo e outras. Todas elas têm em comum a ênfase na subjetividade face a uma objetividade que se recusa – total ou parcialmente – à compreensão. E na ação ela aparece ora como demissão face a uma realidade que parece recusar qualquer possibilidade de transformação radical e em sua totalidade, ora como voluntarismo, objetivando moldar à força essa mesma realidade renitente, ora como politicismo, atribuindo à esfera da política a capacidade de moldar o mundo social de modo a possibilitar a plena realização de todos os indivíduos. (TONET, 2013, p.61).

A questão da educação escolar aparece como politicismo e, na medida em que se descentraliza da questão da classe social, da superação radical da condição de exploração e reprodução do sistema do capital, estabelecem-se “poderes” à educação escolar, como instrumento mediador capaz de “*possibilitar a plena realização de todos os indivíduos*”, além de mediar o processo de “*emancipação das minorias*”.

Desse modo, a incorporação de tais pressupostos nas DCNs/10 expressa o imperativo da ideologia da agenda pós-moderna de fragmentação social, do combate a uma unificação e consenso político, para que, de certa maneira, ocorra a divisão em diferentes grupos sociais com menor força e articulação no que diz respeito a uma luta pela transformação radical da sociedade. No entanto, é preciso destacar os avanços que tais grupos conquistaram em questões de não são uma expressão negativista unívoca.

A centralidade da educação e uma possível emancipação humana? Implicações dos limites e das possibilidades da defesa da cidadania e da democracia

Devido ao elevado grau de competitividade que ampliou a necessidade por conhecimentos e informações, a educação ganhou centralidade como instrumento articulador estratégico para “fazer face à velocidade das mudanças”. Além disso, os documentos elaborados por organismos multilaterais, bem como de governos nacionais, são “unâimes em assegurar a centralidade da educação”. Para isso, duas razões podem ser evidenciadas: a) pelo fato de a educação ter se tornado uma mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais; b) pelo fato de se ter atribuído à ela a função de formação para o trabalho, com competências/expectativas/necessidades suficientes para atender ao mercado. (MORAES, 2001, p.8-9).

Certamente, a necessidade de um conhecimento que possa suprir as demandas mais imediatas de formação para o mercado, tornam as políticas educacionais um recurso mais amplo de legitimação dessa condição, devido ao desenvolvimento do sistema do capital.

Nesse sentido, o desenvolvimento histórico-social fez com que a própria natureza do ser social sofresse profundas mudanças. A partir da divisão social do trabalho, ocorreram inúmeras alterações em todos os aspectos da vida social. A própria educação é desvinculada do seu sentido fundamental, ontológico, pois ela é impossibilitada, nessa forma de organização social, de garantir a apropriação, pelos indivíduos, daqueles

conhecimentos, habilidades, valores e, comportamentos produzidos historicamente e que lhes permitem a participação consciente no processo social.

Vale dizer que, de um caráter de conservação do patrimônio humano historicamente produzido e que fundamentalmente colabore para a reprodução do ser social, a educação, na forma histórica capitalista, é definida pelas necessidades de reprodução do capital, pelo caráter em grande medida negativo, de mercadoria.

Essa característica da educação capitalista é resultado do processo de desenvolvimento de complexos sociais utilizados como extensões da dominação burguesa, desse modo, se apresentam como instrumentos que tendem a subverter seus pressupostos ideológicos sobre a fragmentada massa de indivíduos para garantir a perpetuação do capital.

A educação, na forma de sociabilidade capitalista, é organizada para atender aos interesses da classe dominante. Portanto, ela segrega, na medida em que serve para “atender” a necessidade de divisão e formação entre aqueles que realizam o trabalho manual e que são explorados (a grande maioria) e os que realizam o trabalho intelectual, pertencentes à classe exploradora, dominante (a pequena maioria). (TONET, 2011).

Considerando que a educação é subordinada aos imperativos do capital e, desse modo, da divisão social do trabalho, não proporciona à todos uma igualdade de acesso, “[...] a igualdade nunca pode ultrapassar os âmbitos jurídico e político.”. (TONET, 2011, p.142). Por isso, destacamos, de acordo com Tonet (2011, p.142, grifo nosso), que “[...] onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano.”.

No caso das DCNs/10 traz-se a concepção de escola que possibilite a plena emancipação do indivíduo, atribuindo a ela uma “hipercentralidade” como uma espécie de *panacea* para os problemas sociais. Sobre isso, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 destaca como uma das ideias-força das diretrizes:

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, *é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tantos dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos.* (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.3, grifo nosso).

Em outra passagem defende-se a ideia de que a cidadania contribui para garantir a harmonia social:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, *a cidadania aparece hoje como um promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais*, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, *que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.* (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.13, grifo nosso).

Embora as DCNs/10 abordem os problemas sociais, ficam limitadas à soluções remediadoras ou apenas a menções ao longo do texto. Vale ressaltar que termos como cidadania e democracia são tidos como a garantia da liberdade plena, são considerados como a expressão máxima de direitos, que atendem os interesses de todos. No entanto, é necessário salientar, segundo Tonet (2012, p.34), que:

Reconhecer as limitações intrínsecas da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar a importância que ela teve e tem nos processos de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente – ainda que de modo contraditório e tensionado – a sociabilidade regida pelo capital. De modo que a cidadania, por mais plena que seja, jamais será sinônimo de liberdade plena.

A compra e venda da força de trabalho está na base da sociedade capitalista, a cidadania capitalista sempre contribuirá para o processo de desenvolvimento desse sistema, pois jamais irá superar a exploração do homem pelo homem. Por isso, a defesa de uma formação baseada no exercício da cidadania pressupõe um objetivo a ser atingido

no interior da sociedade capitalista, sustentando sua reprodução e os antagonismos a ela pertencentes.

Está, pois, instaurada, no coração mesmo do ato que funda a sociabilidade do capital, a desigualdade social. A dimensão jurídico-política poderá, certamente, contribuir para impor-lhe limites, mas não para erradicá-la. *Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social.* (TONET, 2012, p.34, grifo nosso).

A defesa do argumento da formação para a cidadania tem como limitações, por exemplo, a ideia de que por meio dela seria possível uma sociedade justa, livre, humana e, que os sujeitos teriam uma postura crítica, seriam sujeitos da história. (TONET, 2012). Como a cidadania faz parte da *emancipação política*, seria o mesmo que esperar uma transformação social a partir da mediação da política e, desse modo, desconsiderar as bases materiais da sociedade que impedem a emancipação humana, pela superação radical do capital.

Considerações Finais

A realização do presente estudo buscou as possíveis influências da ideologia da agenda pós-moderna nos pressupostos teóricos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica– DCNs/10, compreendidas no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Através do estudo da agenda pós-moderna percebemos alguns fundamentos importantes: a) a incredulidade às metanarrativas e, desse modo, a instauração do relativismo e, por isso, a consideração da impossibilidade do conhecimento do real e defesa de que vivemos numa sociedade incerta; b) a exacerbação da subjetividade individualizada, através da desarticulação dos sujeitos nos diferentes grupos sociais; c) a negação do conhecimento objetivo e a defesa de um conhecimento subjetivo, legitimado pelos jogos de linguagem; d) o ceticismo epistemológico; e) a ênfase na cultura e na política pautada pelo discurso da formação cidadã e democrática, suprimindo o antagonismo de classes.

As análises realizadas demonstraram que o contexto de transformações provenientes da forma de reorganização do capital, sustentadas pela e na ideologia da agenda pós-moderna, proporcionaram a adequação das políticas educacionais e, nesse caso das DCNs/10 como expressão, de legitimação e reprodução do capital. Tais diretrizes se detiveram em questões limitadas, permeadas pela defesa do controle cívico e democrático, atribuindo à educação “superpoderes”, como meio de superação dos problemas da sociedade contemporânea.

A influência da agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10 demonstraram que elas estão estreitamente ligadas à necessidade de reprodução do capital. Ainda, indicam a incapacidade de conhecimento do real e procuram deter-se em análises da realidade no patamar fenomênico. Além disso, apresentam certa hipercentralidade da subjetividade, da cultura e da política. Desse modo, a constituição dos diferentes grupos sociais alavancou a defesa de uma possível emancipação por meio da cidadania e da democracia. Há, ainda, o argumento que atribui centralidade à escola, como instituição capaz de realizar a transformação social. No entanto, a limitação dessa compreensão, isto é, da educação escolar como fator principal para a transformação, reside no fato de que há uma dependência estrutural à base material da sociedade e, por isso, ela está fadada a ações limitadas e remediadoras.

Desse modo, a educação e a política educacional tendem a sofrer influências semelhantes às do campo econômico e nisso a expressão da ideologia pós-moderna, procedida da própria estrutura econômica, coloca-se como uma espécie de *vinho velho em pipa nova*, ou seja, há uma reposição do mesmo em um novo formato.

De fato, não estamos retirando a importância da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10, as quais têm por objetivo a organização do sistema nacional ensino. Desde a década de 1990, houveram avanços no que diz respeito ao acesso, a universalização e a inclusão de demandas sociais importantes. No entanto, é necessário ressaltar os limites da educação escolar no processo de superação do capital, das mazelas sociais, da desigualdade e antagonismo de classe, das práticas desumanizadoras que impedem sequer o acesso às condições mínimas de sobrevivência. Ao mesmo tempo, torna-se necessário problematizar as possibilidades

da educação escolar, desenvolver parâmetros que tenham como horizonte a possibilidade de construção de uma sociedade para além do capital.

Referências

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL. **Parecer CEB nº 7/2010, de 07 de abril**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

_____. **Resolução nº 4/2010, de 13 de julho**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

DIEHL, A. A. **Vinho velho em pipa nova: o pós-modernismo e o fim da história**. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, L. C. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, V. C. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos da América Latina. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p.187-198.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.14, n.01, p.07-25. 2001.

_____. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.20, n.107, p.585-607. maio/ago. 2009.

SBARDELOTTO, V. S. **As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental – 1998 (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em educação**. 2009, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.135-145, abr. 2011.

_____. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. 2009. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

WOOD, E. M. O que é agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.7-22.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006, [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.