

**GLOBALIZAÇÃO E CRISE DA EDUCAÇÃO:
NOTAS PARA UMA AÇÃO ÉTICA NA ESCOLA**

Valter Machado da **FONSECA**¹
Sandra Rodrigues **BRAGA**²

RESUMO: Este artigo debate os principais aspectos da globalização econômica neoliberal. Procura, sobretudo, relacioná-los com os elementos que caracterizam a crise da modernidade, civilizacional ou ocidental. Para tanto, ele enfatiza o processo do surgimento e evolução das chamadas revoluções tecnológicas. No contexto da sociedade global, ele procura analisar a escola, o ambiente escolar e a legislação educacional no Brasil. Enfim, ele analisa também o processo educacional da modernidade que acaba refletindo as mesmas contradições, incongruências e discrepâncias oriundas da crise do modelo liberal-conservador. Por fim, este texto indaga sobre a ética, e a nova postura que educadores/educandos devem assumir diante da crise educacional. Ele conclui, afirmando que a inserção dos temas transversais, no currículo escolar pode servir de importante instrumento, a ser utilizado por educadores(as), no sentido da construção de um modelo educacional, que rompa com a irracionalidade do racionalismo.

Palavras-chave: Globalização; Crise; Modernidade; Educação; Ética.

RESUMEN: Este artículo discute los aspectos principales de la globalización económica neoliberal. Intenta; sobretudo, relacionarlos con los elementos que caracterizan la crisis de la edad moderna, siendo de la civilización occidental. Por esta razón, acentúa el proceso de comenzar y la evolución de las evoluciones tecnológicas supuestas. En el contexto de la sociedad global, intenta analizar la escuela, el ambiente de escuela, y la legislación en el Brasil. Por otra parte, también analiza el proceso educativo del tiempo moderno, que refleja las mismas contradicciones, incongruencias y discrepancias que vienen de la crisis del modelo conservador-liberal. Para resumir, preguntas de este texto sobre la ética, y la nueva postura que el educador/las pupilas tiene delante de crisis educativa. Concluye, indicando que la inserción de través de los temas, en el taxi del plan de estudios de la escuela esté utilizada como herramienta importante. Ser utilizado por los educadores, en el sentido de una construcción de un modelo educativo, que interrumpe con la irracionalidad del racionalismo.

Palabras claves: Globalización; Crisis; Modernidad; Educación; Ética.

ABSTRACT: This article debates the main aspects and characteristics of the neoliberal economical globalization. It tries; above all, relate them with the elements that characterize the crisis of the modern age, being either civilizacional or western. For this reason, it emphasizes the process of beginning and evolution of the so-called technological evolutions. Inside the context of the global society, it tries to analyze the school, the school environment, and the legislation in Brazil. Moreover, it also analyses the educational process of modern time, which reflecting the same contradictions, incongruities and discrepancies that come from the crisis of the conservative-liberal model. To sum up, this text questions about ethics, and the new posture that educator/pupils have in front of educational crisis. It concludes, stating that the insertion of the crosswise themes, in the school curriculum cab be used as an important tool. To be used by educators, in the sense of a construction of an educational model, which disrupts with irrationality of the rationalism.

Keywords: Globalization; Crisis; Modernity; Education; Ethics.

¹Técnico em Mineração, Graduado em Geografia e Mestre em Educação. Professor do curso superior de Geografia e Educação Ambiental da Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: machado04fonseca@gmail.com

²Doutora em Geografia; Coordenadora do Programa de Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas e Educação do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (COSAE/CNPq). E-mail: sandrarbraga@terra.com.br

1. Introdução

Vive-se, no início do século XXI, um momento de incertezas e opacidades. As ciências e suas técnicas seguem a lógica especulativa do capital financeiro, espinha dorsal da atual superestrutura econômica. O aumento da velocidade (da informação, dos transportes, das telecomunicações) diminui as distâncias entre os povos, reconfigurando a relação espaço/tempo e as fronteiras nacionais.

O grande capital, com tecnologia de ponta, maximiza a exploração do planeta, objeto de produção definitiva da mais-valia. A natureza é mercantilizada para atender à reprodução e expansão do capital, para isso não se medindo esforços ou se pesando consequências. A fome e a miséria espalham-se entre os milhões de desempregados que compõem um exército de reserva de mão-de-obra barata e descartável a serviço do capital que se espalha pelo mundo, enquanto se expande uma camada média que, ao trabalhar (e ganhar) cada vez mais, pouco se interessa pelos que nela não estão, tanto no que se refere à invisibilidade dos pobres, quanto à contestação do domínio dos ricos.

O sujeito – o homem – separa-se da natureza graças a seu poder sobre ela, a seus instrumentos, a seu entendimento e a seu poder de abstração. Porém, quanto mais ele se separa da natureza, tanto mais penetra profundamente na natureza, por meio de seu conhecimento e de sua ação. O subjetivo, humano, contém assim – no coração de seu próprio movimento – o carecimento, a necessidade da natureza. Na ação produtora e no conhecimento, ele resolve incessantemente esse conflito, que sempre renasce, entre o sujeito e o objeto (entre o homem e a natureza). Ele tende para a absoluta identidade (o conhecimento e a posse completa da natureza). Aqui, sob esse ângulo, a ideia aparece como **unidade do sujeito e do objeto** (com o acento posto sobre o objeto), ou seja, do homem concreto e vivo com a natureza material. Por conseguinte, a ideia é **ao mesmo tempo a ideia do homem e a ideia da natureza** (com o acento posto sobre a natureza, isto é, insistindo sobre a realidade e a prioridade da natureza) (LEFEBVRE, 1979, p.233-234).

O homem, atomizado, luta por um paradigma que ressignifique sua existência. Tal projeto, cristalizado na globalização, é o de homogeneizar os povos, descartando diferenças culturais, políticas, econômicas, étnicas e religiosas, considerando-os objetos moldados e talhados por um instrumento qualquer. Nessa perspectiva, o homem não passa de mera força de trabalho em prol da mais-valia, ponto nevrálgico do modelo de desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea.

O presente trabalho discorre sobre o impacto da globalização liberal-conservadora – “a globalização como perversidade”, na expressão de Milton Santos (2008) – na educação brasileira. Para se compreender este estágio de desenvolvimento do capitalismo, é necessário voltar à sua origem que remonta à emergência desta sociedade entre os escombros do feudalismo. Para soterrar os valores da igreja e da nobreza, os burgueses estabelecem uma nova crença: a da supremacia da razão antropocêntrica. O homem, por sua capacidade de produção, reprodução e organização de conhecimentos, é colocado em um patamar superior ao da natureza. Alheio à natureza, o homem passa a desenvolver técnicas que garantam o aumento populacional, para além de critérios ecológicos, e a otimização dos lucros dos exploradores capitalistas.

O avanço na produção do conhecimento, com o desenvolvimento das ciências e das técnicas, o domínio da ciência da navegação e a conquista de colônias, ancorada na missão civilizatória da raça branca europeia cria verdades e impõe valores, como relata Darcy Ribeiro (1983, p. 73-74):

Nada no mundo ficou isento e alheio às forças desencadeadas pela expansão europeia. Ela está na base de renovação da natureza, cuja flora e cuja fauna se uniformizaram em todas as latitudes. Ela é a causa fundamental da dizimação de milhares de etnias, da fusão de raças e da expansão linguística e cultural dos povos europeus. No curso desta expansão se difundiram e generalizaram as tecnologias modernas, as formas de ordenação social e os corpos de valores vigentes na Europa. Seu produto verdadeiro é o mundo moderno, unificado pelo comércio e pelas comunicações, movido pelas mesmas técnicas, inspirado por um corpo básico de valores comuns. A Europa, que começou sua expansão armada da hipótese de que a terra tinha a forma de um globo uninavegável, acaba por realizar, no humano, esta unidade pela conversão dos povos e das culturas originais, amplamente divergentes, em uma humanidade só, cada vez mais integrada e una. Só com referência a esta aventura e desventura suprema do homem, que foi a expansão europeia ocidental e cristã, se torna inteligível o mundo de nossos dias, vítima e fruto deste processo civilizatório.

A hegemonia da razão é alcançada com o iluminismo dos séculos XVII e XVIII que derroca o *modus operandi* medieval e estabelece uma nova ordem mundial. Com o advento desse movimento político-econômico-cultural, eram dadas as condições para a Revolução Francesa, que universaliza o pensamento político-ideológico da burguesia europeia, e a Revolução Industrial, que, a partir da Inglaterra do século XVIII, dá o suporte material para a consolidação capitalista.

O capitalismo acaba por converter o pretense domínio do homem sobre a natureza em domínio de classe. Como nos lembram Max Horkheimer e Theodor Adorno (1986, p.94), há uma “desintegração da ordenação tradicional da sociedade, em consequência do racionalismo”, com a velha ordem institucional sendo substituída por “um estado de superorganização, somado a uma caótica desarticulação”, já que a maioria dos homens passa a levar “uma existência superficial, sem alma, atomizados, sem a força de uma coesão interna, cada um apegado às suas próprias prerrogativas”, comportamento tido como racional.

Ao longo dos três últimos séculos, marcados por sucessivas revoluções da base técnica, “a promessa de dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais”, de modo que se assiste, como bem afirma Boaventura de Sousa Santos (2001, p.56), “à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última”.

A coisificação do homem e da natureza, a supremacia da razão e a ganância de mais-valias, face às contradições oriundas da racionalidade técnico-científica, encontram seu limite na crise ambiental. Enrique Leff (2004, p.56) afirma:

A natureza se levanta de sua opressão e toma vida, revelando-se à produção de objetos mortos e à coisificação do mundo. A superexploração dos ecossistemas, que os processos produtivos mantinham sob silêncio, desencadeou uma força destrutiva que em seus efeitos sinérgicos e acumulativos gera as mudanças globais que ameaçam a estabilidade e sustentabilidade do planeta: a destruição da biodiversidade, a rarefação da camada estratosférica de ozônio, o aquecimento global. O impacto dessas mudanças ambientais na ordem ecológica e social do mundo ameaça a economia como um câncer generalizado e incontrolável, mais grave ainda do que as crises cíclicas do capital.

Imerso numa crise sem precedentes, o capitalismo busca uma sobrevivência em seu atual estágio, com um projeto de hegemonia que Santos (2008) caracteriza como “a globalização como fábula”.

2. “Pensar global, agir local”: política educacional e agenda internacional

A globalização é o ápice da internacionalização capitalista, iniciada com as Grandes Navegações. Neste momento, o domínio é o do capital financeiro, que adquire plena mobilidade, girando o planeta em busca de condições propícias à sua reprodução. Seu alicerce são as inovações técnicas da terceira revolução tecnológica: o aumento da velocidade do sistema de informações, os avanços das telecomunicações, dos transportes e da rede mundial de computadores.

Tais avanços comprimem o espaço-tempo, desencadeando a crise do território nacional como espaço de referência central da modernidade. De fato, a globalização, ao propor o enfraquecimento (e a própria extinção) dos Estados nacionais, no que tange à sua capacidade de universalizar direitos, como uma educação de qualidade para todos, torna-os cada vez mais fortes, no que se refere a garantir os lucros do grande capital transnacional. Ao mesmo tempo, “a globalização como perversidade” precariza as condições de trabalho, deixando o educador, como todos os trabalhadores, à mercê de crescentes taxas de desemprego e decrescentes taxas de salário real.

Ao condicionar as decisões estatais, não apenas no campo financeiro ou comercial, mas, igualmente, no político, na segurança e organização dos sistemas educativos, de saúde e de previdência social, pelas imposições dos organismos internacionais de crédito e pela mobilidade do capital financeiro, essa globalização reduz os espaços para a diversidade de modelos de organização social e econômica.

No Brasil, país que busca, a partir da década de 1930, o desenvolvimento via industrialização induzida ou realizada pelo Estado, por intermédio da substituição de importações, o choque neoliberal dos anos 1990 é expressivo. O Banco Mundial impõe a receita para alçar-se a América Latina ao mundo desenvolvido: reforma fiscal, aumento dos gastos públicos em educação e saúde, reforma tributária, taxas de juros determinadas pelo mercado, taxas de câmbio competitivas, abertura comercial e ao investimento direto externo, privatização e desregulamentação. Profundas mudanças nos campos político, social e econômico eliminam direitos até então tidos como universais. No mundo do trabalho, aumento do desemprego, do mercado informal e da terceirização; no mundo da natureza, degradação.

Com os avanços da biotecnologia e da engenharia genética, o capital chega ao campo, por intermédio de grandes conglomerados transnacionais. Com isso, a dicotomia cidade – campo deixa de existir e as comunidades coletoras e as baseadas na agricultura de subsistência ou familiar quase desaparecem. Andrade (s.d. apud AGUIAR, 1986, p. 111) discorre sobre o impacto decorrente da modernização no campo:

O impacto maior (da modernização) sobre as relações de trabalho no meio rural [...] se processa no sentido da proletarização do trabalhador rural [...], assim, com o desaparecimento da agricultura de subsistência, o processo de proletarização do trabalhador rural, iniciado no começo do século XX nas áreas das grandes lavouras voltadas para o mercado externo, se expande por todo o país à proporção que a agricultura se capitaliza e a monocultura se desenvolve face a uma especialização regional da produção agrícola cada vez maior.

Escondendo-se atrás de um discurso inovador, “a globalização como perversidade” aprofunda as contradições do modo de produção capitalista: o desemprego, a violência urbana, a fome, a miséria, o analfabetismo, as doenças e as condições subumanas de vida da maioria da população do planeta.

O discurso da inovação técnico-científica tenta, em vão, camuflar a crise da modernidade. De fato, cada período histórico é marcado por tecnologias que indicam o desenvolvimento das forças produtivas, como informa Ribeiro (1983, p.33):

Por conseguinte, cada etapa da evolução humana só é inteligível em termos do complexo formado pela tecnologia efetivamente utilizada no seu esforço produtivo, pelo modo de regulação das relações humanas que nela vigora, e pelos conteúdos ideológicos que explicam e qualificam a conduta de seus membros. A compreensão da vida social e dos fatores dinâmicos que nela operam exige, portanto, que as análises em abstrato de cada um desses fatores se refiram sempre aos complexos integrados em que eles coexistem e atuam conjuntamente. Estes complexos, porém, não apenas combinam, mas também opõem, em cada momento, certos conteúdos da tecnologia produtiva com determinadas formas de organização social e com dados corpos de crenças e valores. Dentro deste campo se geram e se acumulam tensões pela introdução de inovações tecnológicas, pela oposição de interesse de grupos e pelos efeitos das transformações ocorridas em um setor sobre os demais. Estas inovações, oposições e redefinições são os fatores causais da dinâmica social que atuam conjuntamente dentro de complexos que eles acionam, mas que, por sua vez, os condicionam.

Neste sentido, pode-se afirmar que a globalização não é um processo linear, derivando de uma série de lutas de resistência, conquistas e retrocessos dos povos face à opressão, inicialmente de origem europeia. Ela foi forjada pelo racionalismo, difundido pela escola que, na modernidade, assume papel mais relevante.

A escola reflete a sociedade. Ela é um aparelho ideológico da classe dominante em cada período histórico. Contudo, também é mais que isso, posto que seja espaço de contradições, pressões e conflitos da sociedade capitalista, conforme enfatiza Nana Medina (2002, p.73):

A escola gerencia e possibilita complexas relações entre pessoas, tanto internas como externas, com interesses e diversas expectativas, grupos de poder que definem a micropolítica institucional e relações pessoais conflitivas, diversos tipos de tensões e grupos de pressão diferenciados que produzem em seu conjunto a cultura do centro educacional.

Bernard Charlot (1979, p.152) aprofunda esta reflexão sobre o caráter dicotômico das relações entre a escola e a sociedade:

[...] raciocina-se, erradamente, como se a escola só tivesse de escolher entre reproduzir pura e simplesmente a realidade social ou isolar-se completamente dessa realidade social. É esquecer que a escola é uma instituição social especializada. Enquanto instituição social, não pode dar às crianças uma educação desligada das realidades sociais. Enquanto instituição especializada, não pode contentar-se em reproduzir a educação que tem curso na sociedade global, o que lhe tiraria todo

sentido e toda utilidade. É preciso repensar as relações entre escola e sociedade em sua dimensão dialética: a escola está, ao mesmo tempo, em ruptura e em continuidade com a sociedade.

Portanto, a escola, ao mesmo tempo em que reproduz os discursos do poder político e econômico e a lógica da produção e reprodução expandida do capital, enfrenta resistências a este papel, tanto internas, quanto externas. Exemplo disso pode ser encontrado na história recente da educação no Brasil, que está repleta de leis que correspondem, em boa medida, à ação dos movimentos sociais que buscam adequar a escola às necessidades prioritárias da maioria da população. Embora a legislação educacional brasileira apresente pontos problemáticos, há lacunas que podem (e devem) ser preenchidas por uma nova prática escolar,

Não se pode esquecer, porém, que, sob a bandeira do neoliberalismo, muito foi idealizado para a educação brasileira: propõe-se que a educação básica abandone a perspectiva humanística e se volte para a qualificação para o trabalho, e que se elimine a gratuidade universal no ensino público superior, o que equivale a dizer que, para os pobres, basta saber o suficiente para se fazer útil ao capital. Maria Lucia Hilsdorf (2002, p.73) elenca os elementos deste modelo:

Pelo entendimento neoliberal, o Estado passa a **delegar** ao setor privado a maior parte de suas obrigações, de maneira tal que os interesses do mercado **definem** os objetivos, as instituições e os valores da sociedade. Para a educação isso significa que o desejo instituinte das camadas populares de ter acesso e sucesso na educação formal está sendo contrariado nos aspectos dos objetivos (formação profissional *versos* formação crítica ou para a cidadania), da organização institucional (ensino de grupos particulares *versos* ensino leigo e público) e dos valores (competitividade e individualidade *versos* cooperação e solidariedade). Esse posicionamento, que pôde ser identificado por ocasião da discussão da LDB aprovada em 1961 e durante o regime militar, e como vimos acima, era defendido pelos empresários do ensino nos anos 80, é hoje em dia endossado abertamente pelo governo dos invariantes e mudancistas, que se pautam em suas políticas educacionais pela agenda privatista de organismos internacionais, como FMI, o Banco Mundial e o BIRD (grifos do original).

Os ícones desta política são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados, em sua versão preliminar destinada aos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, em dezembro de 1995. O documento, que deveria se abrir à consulta da comunidade, é de pronto ratificado, ignorando toda a construção de currículo, desenvolvida nos anos anteriores. A proposta, elaborada pelos professores de uma pequena escola privada da cidade de São Paulo, “cujas credenciais ainda estão por ser apresentadas” (CUNHA, 1996), também se apóia na reforma curricular espanhola da década de 1990, com a contratação do consultor César Coll.

Helena Ponce Maranhão (2000) afirma que uma das grandes críticas recebidas pelos PCNs diz respeito ao papel da avaliação, na definição do currículo nacional, posta que a proposta indica uma inversão dos fatores neste planejamento e intenções mais compatíveis a uma mercantilização da educação: a aplicação de testes nos alunos efetiva-se como ação para uma progressiva implantação do modelo mercadológico.

O parecer elaborado pela FACED/UFRGS (1996, p. 241) sobre a versão para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental afiança o caráter (neo)liberal do documento:

Apesar de não haver, no documento analisado, uma ligação explícita com os objetivos de uma tal política (educacional neoliberal), existem aí indícios suficientes para não se descartar tal vinculação. A referência constante a “padrões” e “medições”, bem como a ausência de uma perspectiva política sobre as relações entre divisões educacionais e divisões sociais, constituem sinalizadores suficientes de que o estabelecimento dos presentes PCN se inscreve numa política educacional mais ampla de inclinação claramente neoliberal.

Se a “formação de cidadãos” impõe uma revisão dos currículos, a primeira qualificação do cidadão, nos PCNs de 5^{a.} a 8^{a.} série, refere-se à esfera produtiva: “Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, p. 6).

Para tanto, deve-se buscar a formação de um sujeito crítico, com competências suficientes para gerir-se e superar suas dificuldades, vencendo todos os obstáculos que se antepõem em seu caminho. “Basta” formar cidadãos críticos, participativos, aptos a atuar com competência, dignidade e responsabilidade, o que exige a constituição de um sistema educacional voltado para a qualidade de ensino, uma nova escola, capaz de compreender os novos processos de aquisição e construção do conhecimento.

O cidadão deve ajustar-se ao modelo de “competição” e de “excelência” dos mercados globalizados. Se os PCNs afirmam a “preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem [...] e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente” (BRASIL, 1998, p. 21), se omitem a discutir o caráter do desemprego na globalização.

Luiz Antônio Cunha (1996) realiza uma crítica contundente à “escola socialmente onipotente”, presente nos PCNs, e que sobrepuja, não somente experiências e currículos escolares do cotidiano, mas um amplo espectro de vivências sociais extraescolares. Este autor, analisando a versão preliminar dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, mostra a predominância dos objetivos ideológicos sobre os cognitivos na proposta que afiança que a escola pode solucionar os problemas da desigualdade social.

Pari passu, programas governamentais, como o “Nenhuma criança fora da escola”, “Bolsa Escola”, “Merenda Escolar”, “Bolsa Família”, visam a maquiagem a cruel realidade da escola pública brasileira. Desvio de verbas da educação, violência nas escolas, desrespeito aos professores e a presença do narcotráfico na escola sinalizam a falência dessa escola, face ao descompromisso governamental com uma educação pública de qualidade e a injeção de recursos públicos no ensino privado. Face à maximização de todos esses problemas, em tempos de “globalização como perversidade”, a escola enfrenta um desafio ético.

3. O imperativo ético em tempos de crise

A ética, talvez seja o termo mais usado no momento atual. Alguns se utilizam dela como subterfúgio para legitimar atos ilícitos, outros, como forma de se autoproclamarem ou se autolegitimarem. O termo tem sido apropriado por grande parte daqueles que possuem estreita relação com o poder político e econômico, que se reivindicam paladinos da ética e da moral. Tanto se fala em ética, pela sua ausência, pela crise de valores a que se assiste hodiernamente. Na verdade, a ética tem se perdido, como outros valores solapados pela globalização liberal-conservadora.

É preciso resgatar os valores e princípios que se perdem na imoralidade e corrupção, que permeiam os tempos presentes. Todo ensino precisa articular valores humanos, relacionados ao

que deve ser buscado ou afastado. O que é importante assinalar é que a ética rege a formação do ser, contemplando mudanças e focalizando os princípios básicos da vida.

Ela remete-se à noção de cuidado, de responsabilidade do indivíduo em face de seu conhecimento, direcionando suas ações. Há que se lembrar, sempre, que os valores diferem de pessoa para pessoa e de sociedade para sociedade. Contudo, considerada tal reflexão e o respeito pelas diferenças, admitimos que não existem, portanto, normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética conduz a um constante pensar, refletir, construir, reconstruir, significar e (re) significar.

A própria função da escola – socialização do saber – levanta questões éticas. Para que e a quem servem o saber, os diversos conhecimentos científicos, as várias tecnologias? É necessário refletir sobre essa pergunta. Além do mais, sabe-se que um conhecimento totalmente neutro não existe. É, portanto, necessário pensar sobre sua produção e divulgação. O ato de estudar também envolve questões valorativas. Afinal, para que se estuda? Apenas na perspectiva de se garantir certo nível material de vida? Tal objetivo realmente existe, porém, estudar também é exercício de cidadania: é por meio de diversos saberes que se participa do mundo do trabalho, das variadas instituições, da vida cotidiana, articulando-se o bem-estar próprio com o bem-estar de todos (BRASIL, 1998, p.83)

Quando o professor pesquisa a realidade, ele depara-se com questões que precisam ser situadas no contexto social para torná-las significativas aos educandos. Temas emergentes e controversos são sempre explorados pela mídia e por outras instituições da sociedade. Daí a inquietação quanto ao papel da escola como agência de ensino. Como a escola está lidando com essas questões?

Ambiente, sexualidade, consumismo, etnias, biotecnologia, construção de valores éticos são desafios para a educação atual. Como essas questões inserem-se na discussão curricular? Como são desenvolvidas pedagogicamente, considerando a complexidade dos assuntos e a evidência de que seu estudo transcende uma disciplina específica? A transversalidade aparece como solução. Essa palavra já faz parte do vocabulário do professor, entretanto lhe parece complicado incorporá-la na prática pedagógica, por não ter sido preparado para exercê-la.

Evidencia-se a impossibilidade de tratar esses temas se não pautados pela ética. É a partir dessa proposta que as discussões, a metodologia e os objetivos podem ser traçados e, se não alcançados, pelo menos aproximados de tal realidade. Disso decorre a necessidade de que os temas transversais sejam inseridos nos currículos escolares, como forma de estabelecer uma relação dialógica entre educadores, educandos e sociedade, sob uma visão crítica, a qual venha permitir a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade sofrida das populações carentes, no sentido de transformá-la. E estes temas devem ser pautados na verdadeira ética, a ética dos oprimidos, o público alvo das instituições de ensino públicas no país.

A escola no capitalismo (global) difunde a ideologia da igualdade de oportunidades, de ausência de diferenças, de justiça na distribuição de renda. Justifica, destarte, a sua maneira de reproduzir o discurso da classe dominante. Esta forma de agir atinge, diretamente, a formação de educadores e educandos, que passam, também, a reproduzir tais discursos. Os educadores devem fazer uma crítica a tal ideologia, de modo a enfrentar os desvios, a dominação e os desmandos da escola tradicional.

A persistência de um ensino básico, abstrato e compartimentado, desencoraja a análise dos problemas locais. Os educadores devem estar abertos à relação aprender/ensinar e ensinar/aprender, e também se dignarem a descer do seu pedestal e ir ao encontro do cotidiano dos educandos. Eles são desafiados a analisar a rede de vivências sociais que envolvem a vida dos educandos, não somente em sala de aula, mas, sobretudo, fora dela. Dessa maneira, é

possível dar passos fundamentais em direção a uma nova razão de ser da escola, ressignificando-a. Paulo Freire (1997, p. 46) exprime como deve se dar a relação professor/aluno:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito por que capaz de reconhecer-se como objeto.

O ideal de uma formação para a cidadania e a conduta ética está entre os objetivos mais amplos e consensuais do campo educacional. A lei 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirma que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, §2).

José Sérgio Carvalho (2002) afirma que, em função das propostas, dos discursos dos professores, dos livros didáticos, da mídia e dos pais, é, cada vez mais cobrado o engajamento da escola em favor de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania e na formação do caráter, como uma questão de interesse público. Este aponta os laços entre a escola tradicional (conteudística) e a crise de valores que caracterizaria nossa sociedade, o que colocaria a exigência de renovação das práticas escolares e do currículo, novas abordagens e metodologias de ensino.

A partir deste pano de fundo, Carvalho (*op. cit.*) relata como as questões ética, moral e virtude são trabalhadas a partir de Aristóteles, filósofo que inaugura essa preocupação em instituições públicas de ensino em um contexto de crescente democratização da sociedade grega. É somente quando a gestão da *polis* passa a ser acessível a todo cidadão, com a criação do espaço público, que o problema da educação para a virtude - na vida privada e na pública - torna-se objeto de debates. O autor estabelece um paralelo com a situação brasileira: enquanto a escola pública era privilégio de uma elite, não havia uma preocupação com a formação moral de seus alunos: um “indisciplinado” era simplesmente expulso, diretamente ou por sucessivas reprovações que atestavam sua incompatibilidade com a escola, de modo que a ela cabia não só formar alunos, mas também selecioná-los, de acordo com seus desempenhos cognitivos e morais. A escola seletiva, ao negar à maioria da população o direito à educação, restringe o ideal de uma cidadania plena a poucos, justificando-se em um ideal de desempenho escolar abstrato.

Nas duas últimas décadas, recoloca-se a questão da viabilidade e pertinência moral de se estender a cidadania a todos, não só em seus aspectos formais, mas na materialidade de políticas sociais. A formação para a cidadania enfrenta o repto do caráter fundamentalmente coletivo desse trabalho. Ela demanda um esforço educativo que não se separa dos próprios procedimentos peculiares às instituições escolares e às disciplinas nelas ensinados, posto que os valores da instituição estejam contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas formas de conhecimento ensinadas que se materializam nas práticas docentes e nos conteúdos didáticos (*idem, ib.*).

Mesmo reconhecendo que a escola é apenas uma dentre várias instituições com as quais os alunos convivem e a partir das quais seus valores e atitudes se formam, certo é que ela tem um papel muito relevante neste projeto de iniciação dos jovens no mundo público dos valores e princípios éticos depende de um esforço de toda a instituição e de cada professor. Como ressalta Hannah Arendt (1978, p. 239), há uma co-responsabilização coletiva e intergeracional na transmissão de valores:

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

Para Renato José de Oliveira (2001), os PCNs avançam, tanto em relação às posturas ético/morais dogmáticas quanto em relação à omissão acerca da importância da ética/moral na escola. Sublinhando a necessidade de a escola se configurar em espaço de reflexão sobre a moralidade porque “o cotidiano escolar está encharcado de valores que se traduzem em princípios, regras, ordens, proibições”, os PCNs afirmam ser a ética “um eterno pensar, refletir, construir”, que, na escola, “deve contribuir para que os alunos possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar, para problematizar constantemente o viver pessoal e coletivo, fazendo o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 24).

Poucos autores usam o termo moral, para muitos, contaminado pela disciplina Educação Moral e Cívica, que tem destaque entre os “parâmetros autoritários ostensivos” (CUNHA, 1996) do regime burocrático-militar do pós-1964. Se a ética moderna tem se centrado na questão da norma, dos direitos, dos deveres, da justiça, em grande parte, isto se dá por influência de Immanuel Kant (1997). A Ética nos PCNs, vista como análise e juízo da sociedade, parte da noção normativa de direitos e deveres, definidos com base na dignidade do ser humano, na justiça, na solidariedade e no diálogo. Inspirada no construtivismo, a Ética proposta nos PCNs dá grande ênfase à qualidade do convívio escolar, pautado na justiça.

Há que se ressaltar que o cultivo de um princípio, como a valorização do espírito crítico e da análise de concepções alternativas é, como nos lembra Carvalho (2002), não só algo caro à ciência, como um procedimento fundamental à democracia e à própria escola. Isso decorre do fato de que ensinar significa submeter-se ao juízo independente do aluno, à sua exigência de razões e ao seu senso sobre o que constitui uma explicação adequada. “Ensinar envolve fazer com que o estudante acredite que as coisas são deste ou daquele modo, tentemos, ao mesmo tempo, fazer com que ele o creia por razões que, dentro dos limites de sua capacidade de apreensão, são nossas razões” (SCHEFFLER, 1978, p. 71).

A crítica ao dogma ganha espaço na escola com os Temas Transversais, a grande novidade dos PCNs, nos quais Meio ambiente acha-se ao lado de Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Saúde. Esses temas devem ser tratados de maneira inter/trans/multidisciplinar, rompendo-se a fragmentação e compartimentação dos conteúdos curriculares, fruto da racionalidade técnico-científica. Faz-se, porém, necessário o extremo cuidado no seu trato, sob pena de, mais uma vez, reproduzir os discursos positivistas.

O trabalho de forma interdisciplinar exige dos educadores uma renovada postura ética. Os conteúdos, trabalhados de forma reflexiva, devem construir valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas. Por sua natureza, os Temas Transversais questionam o modo de produção e consumo e as injustiças sociais. Eles formam um conjunto articulado, a ser trabalhado na perspectiva da formação integral do aluno e de sua capacitação à participação social. Coloca-se o desafio de uma prática pedagógica que considere a cumplicidade entre aprender e ensinar, o desejo de transformação e superação e a necessidade urgente da aplicação de uma ética rigorosa em uma pedagogia que propicie a construção compartilhada de conhecimentos e valores, com base nas interações intragrupos.

Os Temas atravessam os diferentes campos do conhecimento e, por lidarem com questões sociais, tratam de processos intensamente vividos pelos alunos e suas famílias. Por isso mesmo, devem ultrapassar a dimensão de conceitos, chegando à esfera dos procedimentos e atitudes.

São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de alternativas pelo confronto de posicionamentos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam a vida humana e a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também mudanças de atitudes pessoais, exigindo, portanto ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998).

Os Temas Transversais orientam para a transversalidade, no nível didático, por intermédio da interdisciplinaridade, no nível epistemológico. Fundamental neste processo é a atitude do professor que deve construir zonas de intersecção com o outro numa atitude mais que disciplinar nas escolas. Um tema transversal deve trilhar o caminho até a transdisciplinaridade. O ponto de partida é a multidisciplinaridade, situação em que, sem coordenação entre diversas disciplinas, cada uma participa da identificação do problema e de sua solução a partir do seu próprio quadro teórico-metodológico. O marco seguinte é a interdisciplinaridade, situação em que as disciplinas, mesmo partindo de seu próprio quadro teórico-metodológico, estão em mútua coordenação e cooperação, engajadas num processo de construção de referenciais conceituais e metodológicos consensuais. A transdisciplinaridade seria a situação ideal em que referenciais consensuais seriam construídos, com relativa desapareção de cada disciplina envolvida.

Se a Ética conquanto Tema Transversal ainda demande uma maior consistência teórico-metodológica, Meio Ambiente é um exemplo de sucesso. A transversalização do tema no currículo base foi a gênese da Educação Ambiental na escola, que assume como base os conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação.

No Brasil, a Lei 9.597/99 tornou obrigatória a transversalização do tema no ensino formal. Os oito princípios para a Educação Ambiental, propostos na Lei, revelam:

- sua concepção moderna;
- seu enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- sua concepção do meio ambiente, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais e
- o reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Nesta temática, são inúmeras as vertentes teóricas e as formas de intervenção (BRASIL, 2008). Algumas se centram no ambiente biofísico; outras, na perspectiva educativa, centram-se na educação integral do indivíduo, para que desenvolva autonomia, senso crítico e valores éticos. A perspectiva pedagógica propõe um tratamento específico para a Educação Ambiental, marcado pela perspectiva global e sistêmica da realidade, pela abertura da escola ao seu entorno e pela metodologia da resolução de problemas ambientais concretos. A educação sobre o meio ambiente embasa-se na transmissão de fatos, conteúdos e conceitos, tomando o ambiente como objeto de aprendizado. A educação no meio ambiente usa o contato com a natureza como meio de aprendizado. A educação para o meio ambiente utiliza o ambiente como meta do aprendizado, ao passo que a educação a partir do meio ambiente incorpora fatores como saberes tradicionais.

Determinadas correntes marcam-se pela despolitização que, ao priorizar a mera transmissão de conhecimentos e valores ecologicamente corretos, reforça o dualismo sociedade-

natureza. Outras correntes, como a ecopedagogia, a Educação Ambiental crítica, a transformadora e a emancipatória, estariam na contramão dessa tendência. Cada qual, porém, ao seu modo: a primeira objetiva uma participação cidadã, planetária; a segunda intenta formar indivíduos, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental; a terceira transita entre o ecossocialismo de Boaventura Santos e a tradição dialética da Escola de Frankfurt, enquanto a última deriva do encontro entre setores da educação e ambientalistas e enfatiza a mudança como elemento central para a construção de uma sociedade socialmente mais justa, ecologicamente sustentável e igualitária (BRASIL, 2008). Assim, ações pontuais, muitas vezes, são realizadas sem alavancar nenhuma postura crítica aos modelos de consumo e ao antropocentrismo, de modo que dimensão ambiental, mesmo que ali reconhecida, não se inscreve em uma prática pedagógica transformadora.

Todavia, há que se reconhecer que, não se prendendo a uma disciplina, os Temas Transversais podem - dependendo do engajamento institucional de educadores e educandos - oportunizar a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento da gestão democrática do espaço escolar e extramuros. É uma brecha a ser preenchida por uma prática pedagógica transformadora.

4. Considerações parciais

Este artigo discute a globalização neoliberal a partir da investigação do ambiente e dos espaços global e escolar. Ele parte da gênese do processo, percorrendo sobre as revoluções técnicas iniciadas, no século XVIII, com a revolução industrial, na Inglaterra, até chegar às tecnologias de última geração que caracterizam os tempos atuais: a “diminuição dos espaços”, por intermédio do aumento da velocidade das informações, dos transportes e da informática. O texto descreve as consequências da “globalização como perversidade” sobre os povos, concluindo que há uma tentativa de aniquilação das culturas, costumes, etnias, tradições artísticas, línguas, pela imposição de um modelo de desenvolvimento único que acaba por instalar a crise da modernidade.

Em um segundo momento, o texto contextualiza a educação no âmbito do processo de globalização, constatando que pouco se altera o modelo originado a partir da escola tradicional, *c'est-à-dire*, ela continua a reproduzir o discurso dos dominantes e a perpetuar o pensamento positivista, apesar da resistência de algumas correntes e de pessoas isoladas em seu interior. Questiona-se a legislação e a política educacionais, quanto a seus avanços e permanências. De comum, nota-se o descompromisso do Estado capitalista com a educação, transferida, cada dia mais, do público para as empresas do ensino privado.

Em terceiro lugar, o trabalho aponta o resgate da ética como postura indispensável aos educadores diante da crise da escola e da modernidade. Essa postura faz-se acompanhar da necessidade de se relacionar o conteúdo que se ensina em sala de aula com os problemas do cotidiano dos educandos. Nesse contexto, a inserção dos Temas Transversais em um enfoque trans/inter/multidisciplinar nos currículos escolares é fundamental. Para tanto, é preciso que os educadores estejam abertos à relação aprender/ensinar e ensinar/aprender, que possibilita a análise da rede de vivências sociais que envolvem o cotidiano intra e extraescolar dos educandos. Somente um estudo interdisciplinar pode compreender a progressiva complexidade do real.

Conclui-se que, é preciso desenvolver a dimensão ética dos sujeitos para um novo olhar sobre as técnicas, a produção econômica e as relações sociais. O fazer docente deve transitar da visão global à subjetividade dos sujeitos, pela mediação pedagógica. A temática ambiental é apresentada como exemplo do trabalho interdisciplinar, otimizada pela ação ética, de conhecimento e respeito às diversas formas de produção do conhecimento, que permite sua validação e apropriação pelos grupos sociais que dele mais carecem. A partir dessa prática, podem ser dados passos fundamentais para a construção de outro modelo de escola, capaz de

provocar a ruptura com a irracionalidade racionalista, rumo à construção de um projeto educacional comprometido com a transformação da sociedade, imersa na crise da modernidade.

5. Referências

AGUIAR, R. C. Estado e modernização desigual da agricultura. In: _____. **Abrindo o pacote tecnológico: Estado e pesquisa agropecuária no Brasil**. Brasília: Polis; CNPq, 1986. 2. parte. p. 56-116

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

_____. **Lei de educação ambiental nº 9795/99**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil 1997 – 2007**. Brasília, 2008. _ (Série: Desafios da Educação Ambiental)

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Revista Pró Posições**, Campinas - São Paulo, v. 13, n. 3, p. 157-168, 2002.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

FACED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais: parecer da FACED / UFRGS. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-241, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HILSDORF, M. L. E. **História da educação brasileira: leituras**, São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2003.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. (org). **Temas básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1997.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARANHÃO, H. P. A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental): questões prévias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 1-12, 2000.

MEDINA, N. N. O desafio da formação de professores para a Educação Ambiental. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Educação Ambiental: ação e conscientização para um mundo melhor**. Belo Horizonte, 2002. _(Lições de Minas, 17). p. 69-84

OLIVEIRA, R. J. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. **Educação & Sociedade**, v.22, n.76, Campinas, out.2001.

RIBEIRO, D. **Estudos de antropologia da civilização**: as Américas e a civilização, processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, B de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1978.