

# ANÁLISE CRÍTICA DA ELABORAÇÃO, DA PEDAGOGIA E DA ORIENTAÇÃO DOS PCNS

## CRITICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT, THE PEDAGOGY AND THE GUIDANCE OF PCNS

Flávio Roberto Chaddad<sup>1</sup>

1. Mestrando do Programa em  
Educação Escolar da UNESP/  
Araraquara/SP.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

### RESUMO

Este artigo teve por objetivo discutir criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, tendo como norte três perspectivas: a sua elaboração; a sua pedagogia e a sua orientação. Constatou-se que em nenhum momento estes documentos buscam a emancipação do ser humano, apenas seu adestramento ao sistema de produção capitalista.

**Palavras-Chave:** PCNs. Capitalismo. Emancipação.

### ABSTRACT

This article aims to critically discuss the PCNs, targeting three perspectives: its preparation; his pedagogy and his guidance. It was found that at no time these documents seek emancipation of the human being, just its training to the capitalist production system.

Recebido em:16/01/15  
Aceito em:12/05/15

**Key words:** PCNs. capitalism. Emancipation.

## INTRODUÇÃO

Os currículos compreendem e devem ser a expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera importantes para o percurso educativo de suas crianças e jovens. Eles são traduzidos nos objetivos a se atingir, nos conteúdos considerados os mais adequados para promovê-los, nas metodologias adotadas e nas formas de avaliar o trabalho desenvolvido. Na década de 90, a definição de quais são esses conhecimentos e valores foram elaboradas através da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Prado (2000) afirma que era preciso, portanto, construir, naquela época, referências nacionais – os parâmetros - para impulsionar mudanças na formação dos alunos, no sentido de enfrentar antigos problemas da educação brasileira e os novos desafios colocados pela conjuntura mundial e pelas novas características da sociedade, como a urbanização crescente. Por outro lado, essas referências precisavam indicar pontos comuns do processo educativo em todas as regiões e, ao mesmo tempo, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes. Segundo a autora foi um processo inédito na história da educação brasileira, onde se sistematizou ideias que já vinham sendo utilizadas nas reformulações curriculares de estados e municípios. Assim, esta autora afirma:

Os procedimentos seguidos na elaboração dos documentos representam a manifestação do espírito democrático e participativo que deve caracterizar a educação de base no país. Equipes de educadores (professores com larga e boa experiência nas salas de aula, professores universitários e pesquisadores) elaboraram os documentos preliminares. Estas equipes realizaram um estudo dos currículos de outros países (como Inglaterra; Espanha; França e Estados Unidos), analisaram as propostas dos estados e de alguns dos municípios brasileiros, considerando os indicadores da educação no Brasil (como taxas de evasão e repetência, desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas) e estudaram marcos teóricos contemporâneos sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. Os documentos preliminares foram enviados para a apreciação e receberam críticas e sugestões de professores universitários e de sala de aula, pesquisadores e de técnicos que atuam nas equipes pedagógicas das secretarias de educação, tendo como ideia-força a perspectiva da formação para a cidadania, pois a criança não é só cidadã do futuro, ela já é cidadã. Essas ideias inovam ao instituir o que se pode chamar de escola cidadã, expressão de uma política educacional fortemente marcada pelo empenho de criar novos laços entre ensino e sociedade (p.95).

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNs*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

Neste contexto, então, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim, estes parâmetros constituíram e se constituem em um conjunto de documentos que desde 1997 foram colocados em prática em todo território nacional como referência de renovação e reelaboração da proposta curricular. Com os Parâmetros Curriculares buscou-se a unificação dos conteúdos de ensino no Brasil. Mas, esta unificação, não foi colocada de forma impositiva, como descrita em suas considerações preliminares: *“Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pela escola e pelos professores”* (p.13). Sua função, conforme o MEC <sup>[2]</sup> era e é a de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores, principalmente, daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica “atual” <sup>[3]</sup> - ou seja, a pedagogia construtivista (BRASIL, 2001).

Palma-Filho (1997) enfatiza que antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da própria Lei 9394/1996, já existia a proposta dos conteúdos mínimos para os sistemas de ensino. O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu a competência da União para fixar o que chamou de **Conteúdos Mínimos** (grifo nosso) para o ensino fundamental. Em suas palavras: *“com a finalidade precípua de assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”* (p.15).

Conforme Palma-Filho (1997), a Lei federal nº 9.131 de 24/11/1995 ao alterar dispositivos da Lei das Diretrizes e Bases de 1961, estabeleceu em seu artigo nono (9), a competência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. Conclui-se, então, em suas palavras: *“o MEC propõe e o CNE delibera”* (p.15). Neste sentido, conforme afirma: *“Estava, portanto, estabelecida a existência de um currículo nacional para o ensino fundamental, ao menos no plano das intenções da política educacional”* (p.15).

---

2. Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC).

3. Coloquei entre aspas a questão da pedagogia atual porque a pedagogia dos PCNs não tem nada de atual. Adota-se como pedagogia o construtivismo que encerra em si uma série de contradições, que serão discutidas ainda neste mesmo tópico.

Neste contexto, Palma-Filho (1997) e Prado (2000) afirmam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) serviram e servem para os diferentes sistemas que compõem a estrutura educacional brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se apresentam como um referencial que emana do topo do sistema, colocando-se como eixo norteador para o fomento de outras políticas, a saber: livro didático, formação inicial e continuada de profissionais para o setor educacional, Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) e seus corolários nos Estados. Ainda, segundo estes autores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) partem do pressuposto de que as diferenças sócio-culturais marcantes existentes no Brasil e que são determinantes de diferentes necessidades de aprendizagem não devem ocultar também o fato de que para o exercício competente de cidadania há um conjunto comum de aprendizagens que devem estar disponível a todos os jovens, independentemente das condições de infra-estrutura e das condições sócio-econômicas desfavoráveis em que vivem muitos destes brasileiros.

Prado (2000) diz que a finalidade das referências curriculares consiste na radical transformação dos objetivos, dos conteúdos e da didática na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Os conteúdos estudados passam a ser os meios com os quais o estudante desenvolve capacidades intelectuais, afetivas, motoras, tendo em vista as demandas do mundo em que vive. A formação se sobrepõe à informação pura e simples, modificando o antigo conceito de que a educação é somente transmissão de conhecimento. Ferreira *et al* (2012) ainda acrescenta que os PCNs carregam em si os pressupostos da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, onde existe uma relação entre a educação básica com a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho.

Neste contexto, o ensino brasileiro esteve estruturado pela Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, até a aprovação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394, em 1996. Ainda, segundo vários autores, citados abaixo, esta reestruturação tem suas bases na Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em *Jomtien*, na Tailândia, em 1990. A citada conferência contou com representantes da UNESCO <sup>[4]</sup>, UNICEF <sup>[5]</sup>, PNUD <sup>[6]</sup> e Banco Mundial e resultou no relatório *Educação: um tesouro a*

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

---

4. Organização educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas.

5. Fundo das Nações Unidas para a Infância.

6. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

*descobrir* (PRADO, 2000; BRASIL, 2001; BUENO; OLIVEIRA, 2009; FERREIRA *et al*, 2012).

Desta reunião resultaram posições consensuais que tinham como propósito a universalização da educação fundamental, ampliando a educação entre os jovens, conforme também afirmam estes autores. Por outro lado, outra decisão tomada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi à elaboração do Plano Decenal concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado à recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade com o incremento da qualidade, como que também a avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo funcionamento:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 2001, p.15).

Em suma, estes eventos culminaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democráticos e à busca de melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras como o grande referencial curricular para os professores da educação básica brasileira.

Aparentemente a construção e a proposta dos referenciais curriculares para a educação brasileira se mostraram extremamente adequadas com a formação integral do ser humano e com os ideais democráticos e emancipatórios. Mas, será que esta proposta não esconde grandes contradições, que vão desde a sua produção, a orientação pedagógica, de cunho construtivista <sup>7</sup> – que Prado (2000) afirmou ser atual e a transmissão do conhecimento, pelo contrário, seria retrógrado - bem como, a sua orientação para o sistema produtivo?

Neste sentido, este breve esboço visa analisar estes três fatores – a elaboração, a pedagogia e a orientação dos PCNs – que estão

---

7. Prado (2000) diz que a orientação pedagógica dos PCNs é atual. Na verdade, a orientação pedagógica dos parâmetros é construtivista, que em si encerra uma série de contradições, sendo uma delas a redução do aprendizado, baseado na perspectiva cultural e histórica, ao biológico. Para esta autora, a transmissão de conhecimentos significa uma pedagogia atrasada, que não muda a concepção de mundo do aluno. Pelo contrário, quando se transmite o que há de mais sofisticado do conhecimento humano – como enfatiza a pedagogia histórico-crítica – o educador muda sim a concepção de mundo dos alunos ou educandos.

na base deste importante documento, para só então poder inferir se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) possuem ou não um caráter emancipatório.

## A ELABORAÇÃO

Com relação à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pode-se dizer que em nenhum momento houve uma construção democrática dos mesmos. O texto afirma que os PCNs tiveram início a partir do estudo curricular de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países, como, por exemplo, a Espanha, bem como uma educação em nível nacional, onde participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e de educadores. Destes interlocutores, foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de base de referência para a sua reelaboração (BRASIL, 2001).

Mas, Bonfim *et al* (2013) afirma que isto não se realizou desta forma, pelo contrário. Segundo os autores na construção destes documentos não se pode deixar de lado a categoria do intelectual orgânico<sup>[8]</sup>, que foi representado pela Fundação Carlos Chagas, que iniciou o processo, a influência vinda de outros países, o curto período, entre 1995 e 1996, para consultar a comunidade acadêmica e construir a versão preliminar e, por fim, o baixo retorno desta comunidade acadêmica, apenas setecentos pareceres, se considerar todo o Brasil. Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCNs, principalmente, se o documento pretendia ser uma base comum para o ensino fundamental, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração, diferente, portanto, do que Prado (2000) havia dito.

---

8. Intelectual orgânico, *stricto sensu*, é aquele ligado a uma das classes fundamentais: proletário ou burguesia. Num sentido lato, nos referimos áqueles indivíduos ou instituições que se articulam para produzir hegemonia ou contra-hegemonia, inclusive para lutas e interesses de menor amplitude, como os corporativistas. Neste sentido, Bonfim *et al* (2012) recorreu a Gramsci que “formula a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada classe fundamental” (Manacorda *apud* Bonfim *et al* 2012, p.47).

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNs*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

Isto fica latente na fala de Cunha a respeito da construção destes documentos. O que se percebe, na fala deste educador, que o processo democrático anunciado e destacado em suas páginas é que nunca ocorreu. Pelo contrário, a criação dos PCNs rompeu com a sua proposta de construção de uma cidadania democrática. E isso, segundo Bonfim *et al* (2013), agrava mais ainda quando se refere aos temas transversais <sup>9</sup>. Estes deveriam ser debatidos, desenvolvidos até para além dos educadores e pesquisadores em educação, mas nem estes se sentiram contemplados ou minimamente representados. O caráter *antidemocrático* encontra-se, portanto, respaldado na fala de Cunha *apud* Bonfim *et al* (2013) que enfatiza que este processo ocorreu de forma rápida e que não deu ouvido à comunidade acadêmica brasileira:

Os PCNs foram elaborados logo ao início da gestão de Paulo Renato de Souza [sic] no Ministério da Educação (1995-2002). O projeto contou com a participação de professores de uma escola privada de São Paulo, reuniu numerosos assessores e recorreu à consultoria de César Coll, especialista espanhol em questões curriculares, inspirador da reforma educacional de seu país (...) [Em outro momento] reclamei a pressa no processo de elaboração, do descarte da colaboração institucional das universidades e institutos de pesquisa, assim como a desconsideração para com o grande esforço de construção curricular que vinha sendo desenvolvido, havia anos, em vários estados e municípios, esforço esse que foi atropelado pelo MEC (p.31).

Esta foi a característica de implantação destes documentos, Bonfim *et al* (2013) ainda diz que os intelectuais orgânicos (hegemônicos) que, na verdade estiveram por trás do documento, não eram pesquisadores ou acadêmicos das principais universidades e institu-

---

9. Conforme os PCNs (BRASIL, 2001, p.15): “O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nesta perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. (...) os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. Como se pode notar, através dos Temas Transversais, busca-se passar uma série de valores e comportamentos de como se deve portar o ser humano diante da realidade. Mas, estes valores ou comportamentos dizem respeito apenas a emancipação política e não a emancipação humana. Como Chainça (2012), bem coloca, esta requer a superação do modo de produção capitalista. Neste sentido, a educação (causa primeira) e a emancipação (causa final) são excluídas do processo educativo. A educação, neste sentido, passa a se guiar pela razão instrumental, que nada mais significa do que a técnica que busca o adestramento dos educandos ao sistema de produção capitalista.

tos de pesquisa em educação do País. Quem assina estes documentos são pesquisadores menos experientes com titulação incipiente, pelo menos na época (alguns funcionários do Ministério da Educação e Cultura - MEC), ainda com pouca participação efetiva da comunidade acadêmica na sua elaboração. O que se pode inferir sobre a construção destes Parâmetros Curriculares Nacionais é que em nenhum momento buscou-se contemplar o processo democrático, pelo contrário, sua elaboração encerra em si a instrumentalização do processo - *a razão instrumental*, em detrimento de uma construção crítica e emancipatória.

## A PEDAGOGIA

Com relação à pedagogia construtivista adotada nos PCNs se torna necessário fazer duas ressalvas. Segundo Arce (2000, p.50), embora exista concordância em apontar Piaget como o ponto de partida do construtivismo, vários autores pesquisados por esta autora, afirmam que ele recebeu muitas influências de outros pensadores, sendo que hoje é mais amplo que a psicologia genética de Piaget, pois outras teorias teriam sido agregadas a esta. Neste sentido, o construtivismo inscrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) carrega em si a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel; a teoria do processo de informações pelo ser humano (ciência cognitiva), encontrando respaldo em Gardner, Bruner, Putnam e outros; a aprendizagem gerativa de Witorock; o construcionismo de Harel e Papert; a semiótica educativa de Cuningham; a aprendizagem situada e o ensino autêntico de Brown, Collins e Duguid e, por fim, a péssima interpretação da obra de Vigotski: a teoria sociocultural.

A outra ressalva situa-se no como se optou para discutir as contradições inerentes à pedagogia construtivista e sua manutenção da sociedade vigente. Ela se espelha em um trabalho realizado como pré-requisito da disciplina: *Teorias Pedagógicas e Trabalho Educativo* ministrada pelo professor Dr. Newton Duarte do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar *Stricto Sensu* da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no ano de 2013. Neste trabalho, discutiu-se as implicações do construtivismo, sobretudo, para a sociedade e para a educação levando-se em conta sua utilização e aproximação pelo e com o sistema liberal e/ou neoliberal, cujas teses foram

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.



elaboradas por Friedrich Hayek <sup>[10]</sup>, bem como a aproximação do construtivismo e do neoliberalismo com a ideologia pós-moderna. Sabe-se que esta discussão, que envolve o construtivismo vai muito além destas categorias, que foram adotadas aqui.

Neste sentido, em primeiro lugar, pode-se dizer que o construtivismo não deixa de ter a sua fundamentação teórica no funcionamento neoliberal de Friedrich Hayek e dos escritos pós-modernos. Isto porque o construtivismo é uma pedagogia em que impera a subjetivismo (o significante é enfatizado em detrimento do significado), portanto, há conforme Evangelista (2002) uma *megalomania do significante*, uma gritante fragmentação da realidade e uma ênfase no conhecimento não objetivo ou não universal. Assim, ele tem na irracionalidade <sup>[11]</sup> e, conseqüentemente, na falta de apropriação crítica da realidade, já que cada qual percebe e constrói a sua realidade de sua maneira, a sua força de existência. Desta forma, antes de se

10. Friedrich Hayek foi economista e professor universitário. Defensor e fundador das bases do pensamento neoliberal. Segundo Butler (1983), ele forneceu substancial provisão aos adeptos da livre sociedade, na declaração que fez sobre os princípios desta, em Os Fundamentos da Liberdade e, mais tarde, em Direito, Legislação e Liberdade, estabeleceu as bases legais e constitucionais para a delicada estrutura da ordem social liberal. Suas principais obras são: O Caminho da Servidão (1944); Os Fundamentos da Liberdade (1960) e Direito, Legislação e Liberdade (1973; 1976 e 1979). Parte das ideias deste autor e suas implicações para o neoliberalismo são discutidas na página posterior.

11. Para Evangelista (2002), a irracionalidade diz respeito à negação das grandes narrativas da modernidade: o positivismo e o marxismo. Estas narrativas, que fornecem um substrato para a verdade, onde há a apropriação pelo marxismo do conhecimento disciplinar produzido pela lógica formal para sua posterior contextualização através da lógica dialética, segundo o discurso pós-moderno não podem mais oferecer uma leitura crítica da realidade Hoje, para o discurso pós-moderno, há uma fragmentação da realidade e, conseqüentemente, a sua impossibilidade de apropriação crítica e total. Neste sentido, as narrativas se tornam moleculares, onde impera o subjetivismo e o significante tem uma maior importância que o significado. A verdade se torna relativa. Portanto, a verdade depende de cada um, conforme Protágoras de Abdera enfatizou na Grécia antiga: “o homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são e das coisas que não são”. Segundo Arce (2000), o subjetivismo toma o lugar da objetividade e, mergulhado em si mesmo, o indivíduo torna-se incapaz de perceber o conjunto de medidas e ideias que regem o cotidiano. O pós-modernismo acaba por reforçar o individualismo cego e exacerbado apregoado pelas políticas neoliberais. Nesse contexto pós-moderno da morte da razão, avulta aos indivíduos a ideia de que o presente é contínuo, sem rupturas, sem lutas, sem slogans, levando a realidade à total fragmentação impossível de ser apreendida em sua totalidade (Frederico *apud* Arce (2000). Também analisando o ideário pós-moderno, Evangelista *apud* Arce (2000) mostra que, nele, ciência, verdade, progresso e revolução cedem lugar à valorização do fragmentário, do microscópico, do singular, do efêmero, do imaginário. Retirando-se o sentido da história o futuro deixa de ser preocupação para os indivíduos que, mergulhados no cotidiano fragmentado, trocam as grandes lutas da humanidade por pequenas, transformações particularizadas de cotidianos particularizados, o imediato toma o lugar do mediato e o ser humano perde a noção de humanidade (p.48).

relacionar o construtivismo ao neoliberalismo, cujas teses foram elaboradas por Hayek, e a sua relação com a manutenção da sociedade de classes, bem como com o construtivismo e o neoliberalismo com a pós-modernidade é necessário discutir sucintamente o que representam as teses de Hayek e o discurso pós-moderno, que estão nas bases da postura construtivista e lembrar, que ambos, são expressões do *antiiluminismo* ou da razão instrumental na sua forma de manutenção da sociedade de classes - não emancipatória.

Assim, segundo Butler (1987) Hayek, em seu livro *Fundamentos da Liberdade de 1960*, redefine os princípios e a prática do liberalismo em tempos modernos, ou seja, do neoliberalismo. O texto mostra quão complexa é a sociedade, bem acima da capacidade de compreensão de uma só mente e, portanto, impossível de ser planejada – aqui, nesta fala, é presente a irracionalidade, típica do discurso pós-moderno, que se entrelaça diretamente com o discurso neoliberal. A liberdade individual é uma necessidade para que a sociedade se desenvolva e se mantenha, e qualquer tentativa para impedir a liberdade irá privar a ordem social de sua habilidade para alocar recursos com eficiência para superar desafios e problemas. O livro examina a estrutura legal necessária para apoiar a sociedade liberal, apresentando a ideia de Hayek quanto ao estado de direito: tratar as pessoas com igualdade e não como se fossem peças de um jogo de xadrez econômico. A liberdade que Hayek aqui afirma é um tipo de liberdade egoísta, em que os homens a procuram e se organizam em busca de suas pretensões econômicas. Este tipo de liberdade é o bem maior que a sociedade neoliberal pode ter - segundo Hayek. Os homens que não conseguem se realizar no mercado são culpados pelos seus fracassos. Neste sentido, o que Hayek propõe aqui é realizar uma assepsia nas relações econômicas, sociais e políticas que justificam a marginalização de milhares de pessoas que não conseguem encontrar meios de sobrevivência num sistema tão expropriador do homem e da natureza.

Com relação ao pós-modernismo, ou seja, com relação à ideologia pós-moderna, já que o capitalismo continua com força e vigor desde os seus primeiros tempos, sendo produto da modernidade, Evangelista *apud* Arce (2000, p.48) diz ou mostra que:

A ciência, verdade, progresso e revolução cedem lugar à *valorização do fragmentário, do microscópico, do singular, do efêmero e do imaginário*. Retira-se completamente o sentido de história, sendo que o futuro deixa de ser preocupação para os indivíduos, que mergulhados no cotidiano fragmentado, trocam as grandes lutas da humanidade por pequenas lutas, transformações particularizadas de cotidianos particularizados ou fragmentários

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

e o imediato toma o lugar do mediato. Neste sentido, o ser humano perde a noção de humanidade [...] Instala-se uma era de incertezas e as relações sociais, emanadas do sistema produtivo, passam por uma espécie de assepsia, de lapidação (Evangelista apud Arce, 2000, p.48).

Aqui se pode notar como ambos, tanto neoliberalismo e suas doutrinas, bem como a pós-modernidade, apelam para a irracionalidade, por uma falta da utilização da racionalidade emancipatória. Este fato mostra a face instrumental da razão, desprovida de qualquer viés emancipador.

Por sua vez, mais uma vez, em se tratando do construtivismo pode-se dizer que ele apresenta várias características que foram a ele incorporadas durante anos. Neste sentido, torna-se necessário salientar que não existe apenas um construtivismo, o da *Epistemologia Genética de Piaget*. Hoje um grande número de teorias e teóricos foi incorporado ao construtivismo, que também influenciaram diretamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo Arce (2000), de uma forma geral, ele apresenta as seguintes características gerais que vão aproximá-lo do discurso neoliberal e do posicionamento pós-moderno ou da ideologia pós-moderna, ambos subjetivistas (o *significante* é enfatizado em detrimento do *significado*)<sup>[12]</sup> e fragmentadores da realidade, portanto, entre estas estão:

Para o construtivismo a aprendizagem seria um processo em construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem [*ou seja, a aprendizagem é individualista e egocêntrica*]; o conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno. Não existe, portanto, conhecimento objetivo e absoluto [*Para os construtivistas o conhecimento é subjetivista e fragmentário, não existe uma realidade a ser apreendida universalmente*]; o ensino, a escola deve levar o aluno a aprender a aprender. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno. A educação é uma prática social da mesma forma que a família, o clube, mas é artificial por tentar impor ao aluno “conteúdos” que estão fora do seu mundo ignorando os conhecimentos que ele possui. Isso deve ser eliminado [*Mais uma vez, nega-se o conhecimento objetivo e universal pelo viés fragmentário*]; o professor não ensina. A afirmação de que o professor é que ensina é contrário a uma posição construtivista. O professor

---

12. Segundo Evangelista (2002), na ideologia pós-moderna há uma megalomania do *significante*, um discurso esquizofrênico e uma grande fragmentação da realidade.

ajuda o aluno a construir seu conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios, e diante de algo novo deve, segundo Tolchinski *apud* Arce (2000) reconhecer que a única possibilidade para que as experiências escolares fiquem em pé de igualdade com as não escolares reside no conhecimento de que a atribuição de significado está sempre em função do que o aluno já sabe, sendo que estes saberes prévios devem encontrar na escola situações para a sua manifestação constante [*Mais uma vez, o conhecimento universal aqui é deslocado em favor do conhecimento tácito, do cotidiano, fragmentado*] (p.50).

Além destas críticas elaboradas por Arce (2000), Miranda (2000, p.31) também vem enfatizar que o construtivismo se relaciona com o suposto “*novo paradigma de conhecimento*” e com as políticas educacionais propostas para a América Latina. Isto porque, esta concepção pedagógica na área da educação iria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata e adaptativa) por parte dos processos produtivos. Alternativa esta que vem nos dias de hoje se mostrando inócua, em se tratando da criação de mão-de-obra especializada para as indústrias.

Fazendo estas afirmações, pode-se dizer que o construtivismo banha-se nestas duas correntes de pensamento. Isto porque na ideologia pós-moderna (EVANGELISTA, 2002), como nos postulados de Hayek (BUTLER, 1987) há a ênfase de que não exista um conhecimento objetivo, universal que possa fazer com que a realidade seja apreendida. A atribuição de sentidos e significados é fruto da construção subjetiva do conhecimento. Cada um aprende, tem sua relação com o objeto de uma forma diferente, ou seja, própria. Portanto, há a descrença no conhecimento universal, na razão que foi construída há milênios pelos seres humanos e sua utilização para que a realidade não se fragmente e seja compreendida. Com isto, não há como se apropriar criticamente e universalmente da realidade. Ela “aparentemente” se mostra entrecortada por uma gama enorme de narrativas, de pequenos discursos ou micro-discursos. Se não há uma apropriação da realidade histórica, política, social pelo indivíduo já que a construção do conhecimento é subjetivista e depende do interesse do educando (aprendizagem significativa), não há também maneiras de se perceber como o sistema oprime; como o sistema explora e expropria o ser humano e a natureza – reificando-os.

Neste ponto, o discurso pós-moderno se aproxima do discurso neoliberal presente no mundo atualmente, bem como dos postulados liberais propostos por Hayek (BUTLER, 1987) para quem não existe a possibilidade de planejamento econômico e social da sociedade, pois a verdade (o real) é impossível de ser apreendido pelo sujeito

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

– cada qual cria suas próprias verdades e realidade e se movem regularmente na busca de seus interesses. Segundo Arce (2000) e Evangelista (2002), portanto, é destruído qualquer conhecimento racional que permita uma possibilidade histórica de abarcar a totalidade da produção humana, o que resulta na impossibilidade de um processo de controle e planejamento coletivo e consciente dos rumos da sociedade como um todo. O destino não depende, portanto, da história e da apreensão da história pela razão, mas sim das artimanhas do destino e da sorte de cada um. A culpa recai sempre sobre o indivíduo, quando este não se adapta ao mercado e suas formas de exploração e expropriação do homem e da natureza (ARCE, 2000).

Assim, para o construtivismo, a função da escola é adaptar os indivíduos à sociedade e ao sistema capitalista neoliberal, cada qual realizando determinada tarefa para o bem geral de todos. A educação escolar tem então a tarefa de adaptar os indivíduos a esta sociedade radical criando tais condições através das pedagogias do aprender a aprender <sup>[13]</sup>, tudo baseado nas fases de maturação cognitivas dos

- 
13. Por este lema encontram-se uma série de pedagogias que são definidas por Newton Duarte como pedagogias do aprender a aprender, como, por exemplo, o construtivismo, que desvalorizam o conhecimento, a verdade e o ato de ensinar, inclusive o professor que passa a ser tido por elas como mero mediador ou facilitador do conhecimento e não mais aquele que transmite o conhecimento do que há de mais desenvolvido e sofisticado na cultura humana através da lógica dialética. Estas pedagogias estão de acordo com os postulados de Hayek e, conseqüentemente, com os fundamentos do sistema neoliberal. Para se adequar a este sistema não importa os conhecimentos transmitidos pelo professor, que para o capital são uma forma de esclarecimento e um perigo para a ordem mundial, mas sim o desenvolvimento das competências e habilidades de cada educando. As competências dizem respeito a um conjunto de habilidades desenvolvidas pelo educando para a solução de um determinado problema, que é posto a ele por esta nova fase do capitalismo e, conseqüentemente, de realidade. Este aprendizado é calcado no sujeito e na sua relação com o mundo. Desta forma, centra-se no subjetivismo. Sua recompensa será proporcional ao seu esforço, conforme os escritos de Hayek. O sujeito que não conseguir se realizar no sistema é culpado pelo seu pouco esforço. Neste sentido, são desprezadas as questões sociais, políticas e econômicas que influenciam a determinação do sujeito. Segundo Arce (2000, p.51-52), com isso é destruído toda possibilidade de conhecimento racional e de uma visão que possibilite abarcar a totalidade da produção humana, o que resulta na impossibilidade de um processo de controle coletivo consciente dos rumos da sociedade como um todo. Neste ponto, pós-modernos e construtivistas disponibilizam para o neoliberalismo uma ferramenta poderosa para explicar as diferentes condições socioeconômicas dos indivíduos que não são mais frutos da história, mas sim artimanhas do destino, do cotidiano fragmentado, do presente. A educação, portanto, não precisa ser a mesma para todos já que cada um percebe o mundo ao seu redor de modo diferente. Por isso, o construtivismo, alicerçado nas discussões pós-modernas, pode afirmar de modo categórico que a educação escolar deve ter como fonte principal do processo de ensino e aprendizagem a construção individual do conhecimento, a negociação de significados, centrando no cotidiano os conteúdos, não se falando em privação cultural, mas em diferenças culturais, assim como o discurso neoliberal não fala de

alunos, que ocorrem em ciclos fechados, conforme a filosofia kantiana<sup>14</sup>. Desta forma, a relação entre educação escolar e sociedade seria apenas e somente adaptar os alunos – de acordo com as suas fases de maturação cognitivas – à sociedade capitalista, criar o ímpeto ou comportamento do aprender a aprender empreender nos alunos para a “*Nova, Velha e Bárbara Sociedade Capitalista*”, que conforme Hayek *apud* Butler (1987) não permite que seja planejada. Um olhar mais atento nos traz até os primórdios da ideológica física-social de John Locke *apud* Capra (1999), onde ele comparava o estágio de agitação das moléculas de um gás à função dos indivíduos em uma sociedade, dizendo que todos deixados em liberdade ou sem uma força coerciva que agisse sobre eles – gases e sociedade - tenderiam ao equilíbrio.

## A ORIENTAÇÃO

Com relação à orientação ao sistema de produção capitalista, como já se enfatizou acima, onde se trabalhou a categoria *pedagogia construtivista*, pode-se dizer que PCNs não são contraditórios, pois ao invés de buscar a emancipação do ser humano, busca com todas as suas forças atrelar o homem a este sistema produtivo tão desigual e alienante. Neste caso, o caminho deveria ser inverso, ou seja, libertá-lo das amarras deste sistema explorador e explorador do homem e da natureza que se move, sobretudo, pela razão instrumental – a técnica sem ética e ou sabedoria.

Antes de se entender a orientação dos educandos ao mundo do trabalho, torna-se necessário entender a década da elaboração dos PCNs, que ficou conhecida – *como a década neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e do ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza*<sup>15</sup>. Assim, Bonfim *et al.* (2013) afirmam que a segunda metade da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso

---

exploração econômica, mas diferenças econômicas saudáveis, frutos da competitividade do mercado.

14. O construtivismo não admite que a transmissão de conhecimento faça o aluno aprender, faz mudar a concepção de mundo dos alunos. Portanto, centra-se apenas no aluno e na dialética kantiana, em que o aprendizado se faz em círculos fechados, dependentes da maturação cognitiva dos alunos (individual) e não dependente da cultura e do social.
15. Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, somente dois ministros foram mantidos como intocáveis: ministro da educação Paulo Renato de Souza e Pedro Malan.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNs*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

(FHC) houve a reorganização atual da estrutura educacional brasileira. Constitui-se nesse período, segundo estes autores, a principal lei educacional brasileira, a lei 9.394/1996, chamada de Lei das Diretrizes e Bases da Educação ou somente LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes documentos não fogem a sua época e propõem uma educação, em todas as suas áreas, voltada para o mundo do trabalho e da produção - ou seja, para o sistema capitalista neoliberal, instrumentalizando a educação em torno da reprodução da gritante desigualdade social.

Desta forma, pode-se dizer que estes documentos estão de acordo com o processo de reorganização da produção capitalista, que data de meados dos anos 1980/1990. O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) conduziu as políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo do mercado ou do sistema neoliberal, cujos ideários são a ideia de livre mercado e da irreversibilidade de suas leis, conforme as teses de F. A. Hayek (BUTLER, 1987) descritas acima, quando se discutiu a contradição da questão pedagógica que envolve os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inscrita, sobretudo, no construtivismo. Portanto, nas análises que Perry Anderson *apud* Frigotto e Ciavatta (2003) faz do governo de Fernando Henrique Cardoso sob a ótica econômica e social enfatiza que foi um período de mediocridade e de retrocesso, o pior da história republicana desde Prudente de Moraes:

A característica que define o governo de FHC tem sido o neoliberalismo “light” do tipo que predominou nos anos 90. A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando no fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca visto e uma dívida estrondosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos (Anderson *apud* Frigotto e Ciavatta, 2003).

Isto porque, estes documentos, tanto a Nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são inspirados no documento elaborado pelo Banco Mundial (BIRD) após a Conferência de Jomtien, denominado de *Prioridades y estrategias para la educación*, onde se reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar recomendando a reforma do financiamento e

da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo <sup>[16]</sup> e pela busca de novas fontes de recursos. O estreitamento da educação com o setor produtivo é um ponto crucial, bem como entre o setor público e privado na oferta de educação. Grande parte da educação é deixada nas mãos da iniciativa privada como também para a sociedade civil. Aqui as políticas sociais, direitos dos cidadãos, passam a ser reorganizadas sob uma nova designação: a da filantropia (ATTMANN, 2002; LOPES, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Este documento retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo e benefício, ou seja, a educação de um caráter humanizador passa a ser tida como um instrumento do mercado apenas e somente. Mais uma vez, aqui se reedita a razão instrumental, como bem enfatizou Miranda (2000) quando afirmou que a concepção de educação para a América Latina e, principalmente, para o Brasil, viria a responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata e adaptativa) por parte dos processos produtivos. A educação básica deverá ajudar a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade e melhorando a saúde e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade. Neste sentido, este documento dá a educação um caráter técnico-economicista, típico do capitalismo neoliberal vigente ainda no mundo desde aquela época, bem como orienta os educandos, em suas linhas gerais, ao mundo do trabalho – *sem nenhum questionamento sobre o sistema capitalista, sobre o que é este mundo do trabalho que este educando irá se vincular, ou seja, orienta ao mundo do trabalho mesmo sabendo que este labor não irá libertar e emancipar o ser humano e a natureza e que representa apenas e somente mais opressão* (ATTMANN, 2002; LOPES, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Desta maneira, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, encontra-se em seu artigo 22 <sup>[17]</sup> qual é a finalidade da educação, na qual se afirma fornecer ao educando os “*meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*”, apresentando-se como uma cidadania no sentido stricto sensu, onde a educação

16. O governo aqui começa a se abster de fomentar as políticas sociais, descentralizando a administração e as legando para a iniciativa privada e sociedade civil.

17. Segundo o artigo 22 da Lei 9394/96, que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios de progredir no trabalho [mesmo sabendo que este trabalho não liberta, apenas oprime] e em estudos posteriores.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.



CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

deva criar as condições básicas para o exercício consciente da cidadania política – mas qual cidadania se está falando? A do mercado e do sistema capitalista neoliberal? Neste sentido, conforme Frigotto e Ciavatta (2003): “*a educação básica da escola brasileira depara-se com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e o escolar porque dizem respeito à história e à cultura do país e a reprodução do capital em todo o planeta*” (p.100).

Lopes (2002), em seu trabalho, também faz afirmações sobre a relação de submissão que a educação, inscrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), tem com o mundo produtivo – ou seja, com o capitalismo neoliberal desde aquela época em que foi escrito o trabalho até os dias de hoje. Em seu artigo *Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*, ela discute como as pedagogias ou teorias pedagógicas foram descontextualizadas e apropriadas pelo cenário político e econômico mundial para produzir mão-de-obra para a nova reorganização produtiva do capital, baseada, sobretudo, na tecnologia e na informática, que tem seu início a partir de meados da década de 1980, não existindo mais o mundo da produção fundamentado no taylorismo e fordismo. Neste sentido, aqui, concorda-se com esta autora quando ela faz estas afirmações e, como também, reafirma-se que não existe mais o mundo produtivo exclusivamente em bases tayloristas e fordistas, que norteou a construção dos modelos da eficiência social. Assim, segundo Lopes (2002):

Permanece a idéia de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mundo. A autonomia da educação é compreendida como sua possibilidade de se adequar ao mundo da produção sem desconsiderar as competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano, pois o desenvolvimento de tais competências passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. Uma educação autônoma para os parâmetros é uma educação que não mais precisa se adaptar aos modelos da análise de tarefas, mas podem formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas. Como a esfera da produção passa a exigir competências superiores, associadas ao pensamento mais abstrato, à realização simultânea de tarefas múltiplas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à capacidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, a formação não pode se limitar a competências restritas ou aos desempenhos previstos nos antigos objetivos comportamentais. Os princípios do construtivismo e da perspectiva crítica são então associados a princípios eficientistas e a princípios do progressivismo como forma de projetar a formação de competências mais

complexas, mas ainda assim marcadas pela formação de desempenhos. Tais competências visam formar o indivíduo que se auto-regula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho (p.394)

Porém, discorda-se desta autora quando ela enfatiza que houve uma falsa contextualização de alguns pensadores a fim de se apropriar de suas teorias em favor do capitalismo neoliberal. Isto pode até ter acontecido em relação a algumas teorias pedagógicas, como, por exemplo, a de Lev Semenovitch Vygotsky e sua teoria do aprendizado sociocultural, mas em relação ao construtivismo, como se observou aqui, neste trabalho, ele em si coaduna com as teses de Hayek (BUTLER, 1987) e com os postulados da ideologia pós-moderna (ARCE, 2000; DUARTE, 2000; EVANGELISTA, 2002), que em si não buscam outra coisa senão uma visão acrítica do sistema e o ajustamento do ser humano à sociedade capitalista, bem como com as suas formas de obtenção do lucro, ou seja, com as suas formas de reificação ou instrumentalização do homem e da natureza. No Brasil estas ideias – as novas pedagogias – não vieram apenas norteadas pelos desígnios do ajustamento do ser humano ao capital. Elas foram muito bem vindas pelos órgãos governamentais, como o MEC, pois poderiam então cumprir as metas da Conferência de Jomtien, que era a da universalização da educação entre os jovens, principalmente, pelas formas de avaliação que vinham em seu bojo. Estas avaliações que são denominadas de formativas estão na base das pedagogias do *aprender a aprender*, isto porque não foram levadas a sério. Se fossem levadas realmente a sério buscariam e buscam avaliar o aluno durante todo o seu percurso ou sua história educativa - por ciclos. Mas isto abriu a brecha e se encaixou como uma luva para os governantes neoliberais em países como o Brasil, que estavam vivendo altos índices de recessão e precisariam cumprir as metas de Jomtien e fazer com que todos os alunos permanecessem na sala de aula. A adoção desta ideia, aparentemente justa e excelente, ainda vigente no país, pois avaliam o aluno por completo – dizem os educadores hegemônicos - determinou, aqui no Brasil, o fim da reprova, o que representou um menor gasto com os alunos que ficariam retidos por várias questões, possibilitando a expansão do *ensino* [sem a tão sonhada democratização do conhecimento] a todos. Assim, aqui no Brasil estas teorias pedagógicas não cumpriram ainda nem mesmo o seu papel de adaptar os seres humanos ao processo capitalista, mas cumpriram a sua função de jogar os alunos nas salas de aulas, como se as escolas fossem *depósitos de seres humanos*. Esta foi o que se

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

denominou como a grande universalização da educação brasileira. Representou, sobretudo, a falsa promessa que se fez com grande parte do povo brasileiro que tem na escola a sua única forma de ascensão social e econômica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que neste pequeno esboço verificou-se que o princípio educativo que tem por finalidade a emancipação do ser humano perdeu-se no rastro da razão instrumental que move o sistema capitalista atual. Hoje o que se denomina por educação é somente e apenas a adequação ou adestramento do ser humano a este sistema, do ser humano a técnica que não possui nenhum escrúpulo ou ética e que move insanamente o sistema produtivo capitalista neoliberal. Portanto, disto se conclui que a elaboração, a teoria pedagógica que embasa estes documentos e a orientação destes documentos em direção ao processo produtivo capitalista representam, acima de tudo, a mais pura instrumentalização da educação.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: Duarte, N (org). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

ATTMANN, H. Influências do banco mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.28, n.1, p.77-89, jan/jun, 2002.

BOMFIM, AM; ANJOS, MB; FLORIANO, MD; FIGUEIREDO, CSM; SANTOS, DA; SILVA, CLC. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais e meio ambiente e saúde. **Trab.Educ.Saúde**, Rio de Janeiro, V.11, n.1, p.27-52, jan/abr de 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume (1)**. 3ºed. Brasília, 2001.

BUTLER, E. **A contribuição de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1987.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1999.

EVANGELISTA, JE. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ.Soc**, Campinas, Vol.24, n.82, p.93-130, abril de 2003.

LOPES, AC. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ.Soc**, Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.386-400.

MIRANDA, MG. Pedagogias psicológicas e a reforma na educação. In: Duarte, N (org). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

PALMA-FILHO, JC. Parâmetros curriculares nacionais. **Nuances**, Vol.3, setembro, 1997.

PRADO, IGA. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, vol.14, n.1, Jan./Mar. 2000.

CHADDAD, Flávio Roberto. *Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS*. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.