

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO E DO CONHECIMENTO SOB OS  
PRINCÍPIOS DA PÓS-MODERNIDADE: HERANÇAS DA DÉCADA DE  
1990**

**EDUCATION AND KNOWLEDGE REFORM UNDER POST-  
MODERNITY PRINCIPLES: INHERITANCE FROM THE 1990'S**

**REFORMA DE LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO BAJO LOS  
PRINCIPIOS DE LA POSMODERNIDAD: LA HERENCIA DE LA  
DÉCADA DE 1990**

**Isaura Monica Souza Zanardini<sup>1</sup>  
Amilton Benedito Peletti<sup>2</sup>**

**Resumo**

Nosso objetivo neste artigo é apresentar os resultados de um estudo bibliográfico e documental a respeito da reforma da educação e do currículo iniciada nos anos 1990, sustentadas pelos princípios da pós-modernidade a fim de tecer reflexões a respeito da ideologia posta nesse momento histórico e que se torna hegemônica, exigindo que “novos” conhecimentos sejam transmitidos por meio da instituição escolar, com o objetivo de formar um “novo” sujeito. Entendemos que compreender as reformas e os documentos nacionais e internacionais postos no século XXI a partir de princípios do neoliberalismo, globalização e pós-modernidade, exige a retomada das mudanças sugeridas no final do século XX como parte de um processo de rearticulação permanente do capitalismo. O artigo apresenta, então, reflexões sobre os fundamentos da pós-modernidade em sua valorização da subjetividade, recuo da teoria e valorização do aprender a aprender.

**Palavras-chave:** Educação Básica; currículo; conhecimento; neoliberalismo.

**Abstract**

Our objective in this article is to present the results of a bibliographic and documental study about the reform of education and curriculum started in the 1990s, supported by the principles of post-modernity in order to reflect on the ideology placed in this historical moment and that becomes hegemonic, demanding that “new” knowledge be transmitted through the school institution, with the objective of forming a “new” subject. We understand that to comprehend the reforms and the national and international documents placed in the 21st century based on the principles of neoliberalism, globalization and postmodernity, requires resuming the changes suggested at the end of the 20th century as part of a permanent re-articulation of capitalism process. Then, the article presents reflections on post-modernity grounds in its subjectivity valorization, recoil of the theory and the valorization of learn to learn.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6456334067333175> E-mail: [monicazan@uol.com.br](mailto:monicazan@uol.com.br)

<sup>2</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9856-639X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2784003968967155> E-mail: [a.peletti@hotmail.com](mailto:a.peletti@hotmail.com)



**Keywords:** Basic Education; curriculum; knowledge; neoliberalism.

### Resumen

Nuestro objetivo en este artículo es presentar los resultados de un estudio bibliográfico y documental sobre la reforma educativa y curricular iniciada en la década de los noventa, sustentado en los principios de la posmodernidad para reflexionar sobre la ideología ubicada en este momento histórico y que se vuelve hegemónico, exigiendo que los “nuevos” conocimientos se transmitan a través de la institución escolar, con el objetivo de formar un “nuevo” sujeto. Entendemos que la comprensión de las reformas y de los documentos nacionales e internacionales introducidos en el siglo XXI a partir de principios del neoliberalismo, globalización y posmodernidad, requiere retomar los cambios sugeridos a fines del siglo XX como parte de un proceso de re-articulación permanente del capitalismo. El artículo presenta, a la continuación, reflexiones sobre los fundamentos de la posmodernidad en su valorización de la subjetividad, el alejamiento de la teoría y la valorización del “aprender a aprender”.

**Palabras clave:** Educación Básica; currículo; conocimiento; neoliberalismo.

### Introdução

Nesse artigo analisamos a reforma da educação brasileira, com foco no currículo, que vem sendo desencadeada nos nossos dias sustentada pelos princípios da pós-modernidade, dentre os quais, ênfase na subjetividade, no individualismo, análises fragmentadas da realidade, neutralidade. Partimos do pressuposto de que esta reforma deriva de um conjunto de ajustes estruturais impulsionados pelo processo de reestruturação do capitalismo implementado desde os anos 1970, mas que na América Latina e no Brasil se acentuaram a partir da década de 1990.

Na perspectiva ora apresentada, não compreendemos a pós-modernidade como um novo período histórico da sociedade capitalista, mas um sistema de ideias constituído nas décadas de 1960 e 1970 como forma de enfrentar as ideologias que representavam alternativas ao capitalismo, sendo necessário, portanto, contestar e negar os princípios epistemológicos, políticos, culturais e filosóficos da modernidade, pois não há ruptura com o modelo social, mas a necessidade de sustentação do capitalismo. Por isso, para compreender as reformas e documentos nacionais e internacionais, postos no século XXI, é necessário considerar as mudanças sugeridas no final do século XX, na medida em que podem auxiliar na “[...] compreensão das políticas educacionais no Brasil de hoje e do papel histórico da Educação na produção, na reprodução e na contestação das relações sociais de produção” (Evangelista & Shiroma, 2019, p. 1).

Na perspectiva de Harvey (2009), as transformações da sociedade no final do século passado estão relacionadas à necessidade de superação de uma crise de superprodução<sup>3</sup>, localizada nos anos de 1970. Tais transformações seriam marcadas, sobretudo, pela passagem do taylorismo/fordismo à ‘acumulação flexível’. Essa mudança no paradigma de produção seria acompanhada pela revolução informacional, pela desconcentração industrial, pela desterritorialização da produção, pela terceirização de atividades e serviços, por uma nova relação entre as categorias tempo e espaço<sup>4</sup>, e por mudanças nas práticas culturais, políticas e econômicas, sob o tripé<sup>5</sup>: reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal/pós-modernidade.

Portanto, o final da década de 1960 e início da década de 1970 configura um novo estágio no modo de produzir sob o capitalismo, para a superação da crise e enfrentamento às ideologias que apresentavam projetos alternativos a esse modo de produção, como o comunismo e o socialismo, sendo necessário contestar e negar os princípios epistemológicos, políticos, culturais e filosóficos da modernidade, ou seja, a objetividade, as noções clássicas de razão, de verdade, de emancipação, de totalidade, dentre outras.

Diante dessa argumentação, apontamos para o fato de que as transformações que vem sendo desencadeadas têm como objetivo a reprodução da ordem capitalista, ou seja, agem no sentido de rearticular forças necessárias para a manutenção do atual modo de produção sob o tripé: reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal/pós-modernidade.

Harvey (2009), ao empreender a análise sobre as transformações ocorridas desde a década de 1970, analisando a reestruturação produtiva, afirma que, devido às crises que ocorrem no sistema de acumulação capitalista, necessita-se, constantemente, encontrar mecanismos para continuar se reproduzindo. Nesse contexto, para se manter “vivo”, o

<sup>3</sup> Para Netto e Braz (2006), as crises no modo de produção capitalista aparecem como uma superprodução de valores de uso que não encontram escoamento, ou seja, ao não encontrarem consumidores, não se realiza o valor de troca, assim a oferta de mercadorias torna-se excessiva em relação à procura e, desse modo, os capitalistas tendem a travar a produção diminuindo a necessidade de mão de obra, causando desemprego.

<sup>4</sup> Em relação ao tempo e espaço, Harvey (2009, p. 189) destaca que, de uma “[...] perspectiva materialista, podemos afirmar que as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. [...] A objetividade do tempo e do espaço advém, em ambos os casos, de práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente. Em suma, cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço”.

<sup>5</sup> A esse respeito sugerimos a leitura de Netto e Braz (2006).

capitalismo precisou buscar novas alternativas e produziu a chamada ‘acumulação flexível’, a qual, segundo o autor, se baseia, sobretudo, na produção em pequenos lotes e com alta produtividade, no controle a partir da qualidade total e na flexibilidade dos processos de trabalho, do mercado de trabalho e dos produtos e padrões de consumo (Harvey, 2009).

Esse conjunto de transformações tem como objetivo a superação da crise do sistema, caracterizado como fordista-keynesiano, o qual era baseado na rigidez, no controle do trabalho, na padronização da produção e, conseqüentemente, padronização no consumo de massa que predominou de 1945 (Pós-Segunda Guerra Mundial) até meados da década de 1970, expressando, de acordo com Leher (1998), dentre outros aspectos, a ideologia do desenvolvimento<sup>6</sup>, que tinha como objetivo principal a manutenção da exploração capitalista e que vai ser superada pela chamada acumulação flexível, pautada na pós-modernidade e justificada pela ideologia da globalização, a qual vai demonstrar o poder de rearticulação do capital para a continuidade do modo de produção capitalista.

Nesse contexto, além das transformações provocadas no mercado de trabalho e na forma de organização e controle do trabalho, são também observadas mudanças no modo de vida das pessoas, na maneira como pensam e se relacionam, na forma como produzem e consomem. Essa abrangência de transformações justifica-se pelo caráter dinâmico e totalizador do capital que cada vez mais está pautado na flexibilidade e no descarte de sentimentos e objetos (Harvey, 2009).

Esse processo de reorganização produtiva, pautada na flexibilização, inclui um “novo” papel do Estado, que precisa ser forte, gerencial, facilitador, parceiro, e uma “nova” concepção da educação, já que seriam necessárias “novas instituições” e a formação de “novos sujeitos”. Em âmbito mundial, a reforma do Estado e a reforma da Educação Básica foram justificadas “[...] ideologicamente pelos liberais por uma suposta crise nas instituições estatais e educacionais. Essa crise consistia, segundo o argumento neoliberal, na inadequação

---

<sup>6</sup> “A ideologia do desenvolvimento tem como determinante a pujança econômica dos EUA, sobretudo como ideologia política, expressando relações sociais que ultrapassam as fronteiras nacionais. Esta ideologia condensa relações de domínio da potência hegemônica sobre as frações aliadas nos países industrializados avançados e, principalmente, sobre os agora denominados “países em desenvolvimento [...] A ideologia do desenvolvimento é considerada aqui como uma ideologia dominante, produzida com o objetivo histórico de ‘manejar’ as tensões sociais decorrentes da pobreza que, conforme salientavam os teóricos do Departamento de Estado, é a ‘mãe do comunismo’, pois o subdesenvolvimento sem *algum* desenvolvimento gera instabilidade. Esta ideologia foi extremamente vigorosa, pois continha um poderoso esquema explicativo do crescimento econômico, ainda que à imagem e à semelhança do verificado na potência hegemônica” (Leher, 1998, pp. 50 e 51, [grifo do autor]).

dessas instituições às demandas das novas formas de produção capitalista.” (Hotz, 2010, p. 50). Ou, como assinala Deitos,

[...] a reforma da política educacional, como uma componente da reforma do Estado, ganha a mesma dimensão exigida para o conjunto de mudanças empreendidas, econômica, social e institucionalmente, em inúmeros países, efetivamente realizadas em países latino-americanos e, particularmente, no Brasil. Portanto, a política educacional cumpre uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compósitos dos ajustes estruturais e setoriais implementados (Deitos, 2007, p. 47).

Assim, os teóricos do liberalismo, mediante as transformações econômicas, sociais e políticas vivenciadas no final do século XX, justificam a necessidade de reformar a educação para atender às exigências do novo estágio do capitalismo, tendo em vista formar um novo sujeito capaz de adaptar-se à sociedade que se configura a partir dessas mudanças. Para indicar esse movimento, inicialmente abordaremos a reforma da Educação Básica iniciada nos anos 1990, como resultado das mudanças ocorridas na sociedade capitalista a partir das décadas de 1960 e 1970, e que vão exigir mudanças na formação dos sujeitos para que sejam capazes de se adaptar a essas transformações.

### **A reforma da Educação Básica iniciada nos anos 1990**

A reforma da Educação Básica iniciada nos anos 1990, com muitos pressupostos ainda em curso, está intimamente ligada à crise que o sistema capitalista enfrentou na década de 1970, com o esgotamento do modelo desenvolvimentista baseado no fordismo e no keynesianismo e sua substituição pelo modelo flexível (Harvey, 2009). Com a afirmação do neoliberalismo como paradigma dominante, cuja lógica pauta-se em privatizações, desregulamentações, liberalização, reformas do Estado e das instituições, são apresentadas mudanças significativas para a educação, em particular por organismos internacionais, articuladas a recomendação para o alívio da pobreza, exigindo-se novos arranjos institucionais.

De acordo com Leher (1998, p. 9), “[...] o Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de *aliviamento* da pobreza como ideologia capaz de evitar a ‘explosão’ dos países e regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista possibilidade da

inclusão social”, pois a possibilidade de se empregar seria disputada por aqueles que estivessem qualificados, ou seja, estariam não empregados, mas em condições de empregabilidade. Para Moraes (2003, p. 86), é nesse contexto que “[...] à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social”, ou seja, previa-se uma educação em que o professor fosse capaz de “[...] transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego” (Moraes, 2003, p. 86).

Para que possa contribuir com o alívio da pobreza, a Educação Básica adquire, de acordo com as orientações do Banco Mundial, um *status* de centralidade. Essa centralidade configura-se como uma política que demonstra o deslocamento do papel atribuído à Educação no processo de reorganização do capital. No entanto, Leher (1998) observa que:

O agravamento da polarização e o citado deslocamento do eixo de preocupação do Banco fazem com que a política educacional desta instituição seja necessariamente excludente. A reforma educacional em curso nos países de periferia institui, ... um verdadeiro *apartheid* educacional: os países em *desenvolvimento* devem restringir a ação do Estado ao ensino fundamental, voltado para ‘aliviar’ a pobreza. O debilitamento do ensino científico universal é empreendido por reformas curriculares carregadas de *culturalismo*. Tais reformulações partem do pressuposto de que as diversidades culturais são fixas, eternas, transhistóricas. A cultura ‘local’ é reduzida à religião e ao folclore ... para que o Estado possa compreender os ‘códigos’ das populações excluídas com o objetivo de antever e assim evitar distúrbios e contestações à ordem (Leher, 1998, p. 13, [grifo do autor]).

No Brasil, o principal documento que dá base à reforma da Educação Básica nos anos 1990 e que segue até nossos dias, assim como em outros países da América Latina, é resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A Conferência foi “organizada” pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e pelo Banco Mundial. O documento em questão leva o título de *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (Fundo das Nações Unidas [UNICEF], 1990).

Esse documento expressa a “centralidade na educação básica”, que viria a dar a tônica das políticas educacionais implantadas na década de 1990, e demonstra também o esforço dos organizadores em fazer com que tais medidas não tivessem um tom de imposição, mas de consenso. Esse aspecto está evidenciado no prefácio do próprio documento, nas palavras de

Wadi D. Haddad, Secretário Executivo da Comissão Interinstitucional da referida Conferência, ao afirmar a existência de um consenso mundial sobre uma visão abrangente de Educação Básica<sup>7</sup> e ratificar o compromisso de garantia das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (UNICEF, 1990).

Sobre a centralidade da Educação Básica, Figueiredo (2005, p. 21), afirma que “[...] é reflexo das contradições que emergem entre capital e trabalho, mediante novas relações entre os interesses internacionais, nacionais e estaduais que se impõem para dar continuidade ao processo de reprodução, ampliação e concentração do capital em âmbito nacional e internacional”. Ainda, de acordo com a autora, na medida em que a educação surge como uma das prioridades do Banco Mundial, está restrita à satisfação das necessidades básicas como uma estratégia para administrar a pobreza e estaria, portanto, articulada à necessidade de promover uma readequação ideológica para que os sujeitos pudessem se adaptar as mudanças em curso.

Consta do documento que resultou na Conferência Mundial um papel redentor atribuído à educação, vista como responsável pelo desenvolvimento social, pela redução da pobreza e como uma arma poderosa contra a violência e a intolerância. A educação, no bojo da reforma, é valorizada como possibilidade de “[...] contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNICEF, 1990, p. 2).

A centralidade atribuída à Educação Básica está de acordo com o princípio liberal de igualdade, sendo que a única igualdade defendida diz respeito às condições iniciais, o que não passaria de uma abstração ideológica, dada a desigualdade material existente entre as classes sociais. O que se pretende, por meio dessas políticas, é justificar a necessidade que o Estado liberal tem de atenuar as lutas e os conflitos que buscam a transformação social. À educação, cabe ser mais um instrumento para garantir as condições de produção e reprodução capitalista

---

<sup>7</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, Art. 21, a educação básica é “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. No entanto, a expressão Educação Básica, utilizada na referida Conferência representava ora as séries iniciais do ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), ora o Ensino Fundamental completo (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Ressalta-se, ainda, que hoje o ensino fundamental corresponde do 1<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano.

na medida em que, de acordo com Shiroma (2018), os trabalhadores estariam munidos das competências necessárias para a reprodução ampliada do capital.

Por meio desse discurso de “ajuste social”, tanto a educação quanto a necessidade de reformá-la assumem um importante papel ideológico e estão intimamente ligadas às questões políticas e econômicas da sociedade. Isso porque, de acordo com Figueiredo (2007, p. 59), “[...] a política educacional está consubstanciada numa dinâmica de reformas que visam, ao mesmo tempo, viabilizar a satisfação e dissimular os interesses econômicos, a necessidade de manutenção do mito liberal da escola”, servindo, portanto, como mecanismo de promoção do desenvolvimento econômico-social do país, sob a justificativa de que a escola está defasada em relação ao processo produtivo. Assim, “[...] longe de ser uma questão marginal, a Educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural” (Leher, 1998, p. 9).

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, por meio de um “consenso” mundial, possibilitaria a manutenção da ordem vigente, na medida em que, de acordo com a perspectiva expressa pelo UNICEF (1990, p. 8) “[...] só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração”. Ou, ainda:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNICEF, 1990, p. 3).

O documento indica a necessidade de que esse compromisso assumido em relação à Educação Básica seja confirmado e validado por meio de reformas educacionais: “[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificadas por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNICEF, 1990, p. 7).

Nessa esteira, a educação não é vista apenas como um dever do Estado, mas de toda a sociedade – família, empresas privadas, organizações não governamentais e instituições

sociais. Esses formariam um grande consenso em prol da educação no que diz respeito à mobilização de recursos, pois, de acordo com o *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, “[...] se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento” (UNICEF, 1990, p. 4).

Para Neves (2010), nesse contexto, as reformas, tanto no mundo quanto no Brasil, seguem as recomendações do programa político neoliberal da Terceira Via, por meio da atuação de empresas-cidadãs, organizações não-governamentais (ONGs), fundações corporativas, entidades representativas empresariais, dentre outras, na busca uma ‘nova pedagogia da hegemonia’ que busca o consenso de ideias, ideais e práticas que estejam atrelados aos interesses privados, nacionais e internacionais, de privatizações, terceirizações e parcerias público-privadas.

Essa ‘nova pedagogia da hegemonia’ expressa, por meio de processos educativos, a reprodução do capitalismo e, conseqüentemente, a dominação de classe, justificando-se, ao menos em parte, pela fundamentação teórica que:

[...] legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho do Estado não pode estar presente em todo o espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social (Neves, 2010, p. 24).

No Brasil, no projeto de reforma do Estado, instituições e fundações públicas não-estatais fazendo parte da administração direta e não direta dos poderes públicos, são constituídas na década de 1990 para atender essa exigência e assumir a missão de contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à uma educação de qualidade. Com essa finalidade, em 2006, foi fundado por empresários o movimento Todos pela Educação com o objetivo proclamado de defender a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022.

O Movimento Todos pela Educação define-se como uma:

[...] articulada estratégia de hegemonia no campo educacional, abrangendo, pelo menos, duas linhas centrais: (1º) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou

numa instância harmoniosa em que os antagonismos não fazem mais sentido, transformando-se numa instância em que a ‘coesão cívica’, ‘nova cidadania’ e a ‘colaboração’ devem predominar acima de qualquer coisa; (2º) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica (Martins, 2008, p. 7).

Articulando-se e em consonância com os compromissos assumidos na Conferência Mundial de 1990, em 1993, foi elaborado no Brasil o *Plano Decenal de Educação para Todos* (Brasil, 1993)<sup>8</sup>. Esse documento, ao tomar a valorização da Educação Básica e sua relevância para o desenvolvimento econômico e social do país, assinalava a necessidade de reformulações curriculares que levassem em consideração a questão da diversidade e do pluralismo. Essas reformulações são evidenciadas como necessárias para atender às novas demandas que a sociedade impõe para a Educação Escolar. Essas novas exigências que são postas à educação, no que concerne à questão curricular, seriam atendidas na medida em que fossem fixados conteúdos mínimos de caráter nacional.

O *Plano Decenal de Educação para Todos* (Brasil, 1993) afirma que a prioridade é com a Educação Básica, atendendo a meta da Conferência em sua pretensão de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Esse papel central atribuído à Educação Básica, tem como objetivo, no que tange à formação de pessoas, conformá-las à realidade atual, para que possam contribuir com o processo de inserção do país na “nova” ordem econômica internacional, ou, ainda:

Esta concepção liberal de educação abstraindo o real discursa sobre a necessidade da inclusão social por meio da educação – que agora pode contar com o auxílio da cultura –, sendo chamada a acabar com a discriminação, a violência, com a pobreza e promover a igualdade entre todos, mas, se não conseguir atingir estes objetivos, deverá, pelo menos, *ensinar aos*

---

<sup>8</sup> O *Plano Nacional de Educação*, aprovado em 09 de janeiro de 2001 por meio da Lei n. 10.172, também ressalta a influência da *Declaração Mundial de Educação para Todos* ao afirmar que [...] a Lei nº 9.394, de 1996, que ‘estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional’, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, *em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. [...]. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado *de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993*. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento (Brasil, 2000, p. 6-7, grifo nosso).

*pobres e diferentes, excluídos, a convivência pacífica sendo tolerantes, vivendo em paz e acreditando neste sistema que os descartou [...] (Faustino, 2006, p. 105, [grifo nosso]).*

O que se evidencia é que esse papel atribuído à educação é mais uma construção ideológica, pois não sendo possível mascarar a desigualdade social, uma vez que esta é visível na sociedade, são criadas justificativas na direção de sua naturalização e da crença de que bastaria a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para reverter o quadro de exclusão social.

É justamente a conformação com essa realidade de desigualdade social que é buscada por meio dos documentos que norteiam a reforma da educação no Brasil. Isso pode ser verificado também em outro documento relevante, organizado por Jacques Delors para a UNESCO e intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (Organização das Nações Unidas para a Educação [UNESCO], 1996). Nesse documento, ressalta-se o papel da educação, não com o objetivo de transformação social, mas no sentido da adaptação a um mundo que estaria em constante mudança.

No relatório Jacques Delors, atribui-se maior ênfase ao aprender a aprender do que à apropriação de conhecimentos, na medida em que apresenta quatro aprendizagens fundamentais que deveriam ser perseguidas ao longo de toda a vida: aprender a ser, aprender a fazer, apreender a aprender e aprender a viver juntos.

Nesse documento, reitera-se a relevância de uma educação que contribua para a manutenção da ordem vigente. Ou seja, podemos afirmar que a educação é vista como ferramenta essencial para melhorar o quadro “irreversível” e “definitivo” da globalização, de exclusão estrutural, por meio de uma prática fundamentada na solidariedade, na compreensão e no respeito à diversidade, e que possibilite a “inclusão” de diferentes indivíduos e países, garantindo, desse modo, uma convivência harmoniosa e pacífica.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 59), o “Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista”, objetivando, com isso “[...] uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade”, garantindo, dessa forma, a manutenção do modo de produção capitalista.

Na prática, segundo Barbosa (2000, p. 1), a partir do conjunto de orientações propostas nesse contexto, a educação deveria formar sujeitos que pudessem se inserir na nova

realidade econômica e política, valorizando atitudes democráticas no que diz respeito ao pluralismo, à tolerância, à solidariedade na busca de soluções pacíficas perante os conflitos e diferenças existentes entre os povos, grupos sociais ou indivíduos. A educação, nessa perspectiva, teria o papel de ajuste social, ou seja, de adaptação a uma realidade, realizando, portanto, a função de integração e coesão para a manutenção da ordem vigente, reiterando, portanto, a ideologia liberal, na busca de soluções pacíficas, de respeito ao pluralismo, à tolerância e à solidariedade, ou seja, o ajuste social se daria por meio da formação de consensos.

Essa relação demonstra o caráter político e ideológico de adequação à lógica do capital expressa, por exemplo, na seguinte afirmação:

Espera-se da escola, portanto, que contribua para a *qualificação da cidadania*, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (Mello, 2002, p. 36, grifo nosso).

Esse tipo de discurso revela o papel atribuído à educação, a qual deveria ser capaz de desenvolver a capacidade de resolver conflitos e, ao mesmo tempo, adequar-se de maneira flexível às mudanças que ocorrem na sociedade, contribuindo, dessa forma, para a reprodução do capital.

Evidencia-se, diante do que foi exposto, que é sugerido à educação escolar, de modo particular a partir dos anos 1990, assumir um importante papel ideológico para a manutenção do *status quo* do modo de produção capitalista, sendo vista como fundamental para a naturalização das desigualdades. Contribui-se, assim, para a “política de alívio da pobreza”, pensada e articulada pelos organismos internacionais com o consentimento das autoridades nacionais, por meio de um “consenso”.

Esse consenso, ao valorizar a Educação Básica em sua possibilidade de contribuir com a formação de um “novo sujeito”, tolerante, flexível e solidário, tem indicado a necessidade de um redimensionamento no campo do conhecimento transmitido pela escola.

### **A reforma do conhecimento oferecido pela escola: relações com a pós-modernidade**

Discutir as possíveis implicações das reformas e ajustes, no que diz respeito ao conhecimento oferecido pela escola, traz à tona a necessidade de compreender a ideologia formulada nesse momento histórico e que se torna hegemônica, exigindo que “novos” conhecimentos sejam transmitidos, por meio da instituição escolar, com o objetivo de formar um “novo” sujeito, ou seja, exige tratar de aspectos referentes à chamada ideologia da pós-modernidade.

A pós-modernidade caracteriza-se, na análise aqui realizada, como uma produção ideológica do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento, marcado pelo imperialismo, sob domínio dos monopólios, de mundialização financeira e predomínio do capital financeiro, sobretudo rentista (parasitário) sobre as demais formas de capital. Desse modo, não seria um novo período histórico da sociedade capitalista, pois entendemos que não há uma ruptura com o modelo social, mas a necessidade de sustentação do capitalismo.

De acordo com Stemmer (2006), a pós-modernidade representa a sustentação ao capitalismo na passagem do fordismo à acumulação flexível, contribuindo para a expansão e acumulação do capital. Caracteriza-se, portanto, como uma ideologia<sup>9</sup> construída no final da década de 1960 e início da década de 1970, configurando um novo estágio do modo de produção capitalista para a superação da crise e enfrentamento às ideologias que apresentavam projetos alternativos ao capitalismo, como o comunismo e o socialismo, sendo necessário contestar e negar os princípios epistemológicos, políticos, culturais e filosóficos da modernidade, isto é, os valores universais, a racionalidade, a ciência, o ideal de emancipação humana.

Para Wood (1999), o pós-modernismo demonstra uma insistência na impossibilidade de qualquer política que se paute em conhecimentos capazes de propor uma análise anticapitalista, pois isso exigiria uma política universalista, contrapondo-se aos princípios da pós-modernidade que fragmentam as análises e impossibilitam uma crítica consistente ao capitalismo, haja vista que é um sistema totalizante e não pode ser analisado de modo fragmentado.

---

<sup>9</sup> Para Duarte (2006, pp. 25-26), “[...] a ideologia das classes dominantes, mesmo quando se apresenta como um conhecimento objetivo, neutro, não-ideológico, científico, está comprometida com a mistificação da realidade, com a não objetividade do conhecimento, com o escamoteamento da verdade”.

A pós-modernidade rejeita justamente aquilo que seria imprescindível, ou seja, análises totalizantes que nos permitem desvelar as contradições sociais presentes no modo como as pessoas, em cada momento histórico, se organizam para produzir sua existência, na medida em que,

[...] no mínimo, o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento ‘totalizante’ e de valores ‘universalistas’ – incluindo as concepções ocidentais de ‘racionalidade’, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a ‘diferença’: identidades particulares, tais como o sexo, raça, etnia, sexualidade; opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e ‘conhecimentos’ particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos (Wood, 1999, p. 12).

Dada a multiplicidade de leituras propostas pela pós-modernidade, José Paulo Netto (2002, p. 97) afirma que conceituar o pensamento pós-moderno “não é tarefa simples”, pois esse pensamento não pode ser sumariamente equalizado. Para esse autor, inexistente a teoria pós-moderna, existem sim concepções pós-modernas. No entanto, poderíamos dizer que, mesmo com diferentes interpretações, há alguns pontos comuns, tais como: negação da universalidade, da objetividade, da emancipação humana.

Essa multiplicidade de concepções, de um modo geral, naturaliza “[...] as incertezas e enaltece o subjetivismo que isola o sujeito. Ao postularem a falência da modernidade, os pós-modernos apregoam a falência das teorias emancipatórias e da superação do modo de produção capitalista” (Masson, 2009, p. 22). Assim,

[...] em suas diferentes versões, essa agenda se constitui de componentes que derivam de sua negação da universalidade, da razão, da verdade e da ciência, da ruptura com os ideais do esclarecimento, do ideal de emancipação humana, do conhecimento objetivo da realidade, sendo esta vista meramente como um construto ou como um produto de crenças socialmente justificadas por uma determinada comunidade (Stemmer, 2006, p. 63).

Para Zanardini (2006, p. 45), a ideologia da pós-modernidade, assim como a ideologia da globalização, tem como função construir um arcabouço teórico para a racionalidade capitalista, que, por sua vez, se ajusta à noção de educação pautada numa concepção liberal, individualista, na qual o sujeito é responsável pelo próprio sucesso ou fracasso.

De acordo com Barbosa (2000), ensejando críticas à perspectiva pós-moderna, princípios como o *pluralismo* e o *universalismo* são propalados como necessários para que os

povos, em suas relações, sejam cooperativos, sendo que o pluralismo se relaciona ao reconhecimento da multiplicidade das visões de mundo na qual as relações humanas devem ser guiadas pela tolerância e respeito, de maneira a conciliar diferenças em função da pluralidade de culturas. Já o universalismo refere-se a uma ética universal, que, a partir de um contexto democrático, sugere o envolvimento e a participação de todos os membros da sociedade, tendo como suporte os direitos humanos e a responsabilidade para que tais princípios sejam operacionalizados.

Esses princípios são enfatizados no Relatório Jacques Delors (1996, p. 102), quando o documento recomenda a relevância de “Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

O capitalismo, portanto, se rearticula nesse momento histórico e utiliza-se da retórica de que a escola é vista como meio de promoção do desenvolvimento econômico e individual e, também, como mecanismo de coesão social. Nessa direção, a escola é chamada a formar o indivíduo como homem “cidadão do mundo”, defensor da natureza, ciente de seus direitos e deveres e consumidor “consciente” (Jacomeli, 2004).

Nesse sentido, tem-se em vista a adaptação dos homens à nova realidade sem nenhuma perspectiva de questionamento, sem a pretensão de desvelar as contradições presentes no movimento do capital, ou seja, a contradição entre a produção social e a apropriação privada, resultado da divisão entre àqueles que detém os meios de produção e aqueles que detém apenas a força de trabalho, demonstrando a importância de uma ideologia para a manutenção do modo de produção capitalista.

No campo educacional, percebemos a vinculação da fragmentação da pós-modernidade ao que Moraes (2003) denomina de “recuo da teoria”. Para a autora, o “recuo da teoria” seria uma característica do pensamento pós-moderno e de correntes pedagógicas que compõem a agenda pós-moderna, pois “[...] as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista” (Moraes, 2001, p. 11). Assim, “[...] a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e

epistemológicas que podem repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento” (Moraes, 2003, p. 10).

Desse modo, da mesma forma que, em períodos de crise, justifica-se a necessidade de rearticulação do capitalismo, também se propõe a reforma das instituições que o sustentam e, no caso da educação, faz-se necessário reordenar, também, os conteúdos e a forma como serão transmitidos, ou seja, reformar o currículo escolar no que concerne ao que e como ensinar.

Para Moraes (2009), há, nesse contexto, a necessidade de superar referências educacionais que se tornaram obsoletas. Sendo assim, a autora aponta que:

O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, situados em um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história (Moraes, 2003, p. 152).

No caso do Brasil, essa reformulação foi apresentada e se materializou a partir da década de 1990, por meio das *Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais* elaborados nessa década, e teve como objetivo assegurar a função política e ideológica exigida da educação nesse contexto de reconfiguração do capitalismo. A elaboração desses documentos é perpassada, portanto, por questões referentes à produção do conhecimento e sua relação com o currículo, pois é por meio dele que certos conhecimentos são considerados válidos em detrimento de outros, com vistas a um dado projeto de sociedade.

Discutir a relação existente entre produção e transmissão do conhecimento nos instiga a investigar o entrelaçamento entre conhecimento e o ato de selecionar parte desse mesmo conhecimento para integrar o que fará parte ou não de uma proposta curricular, que responde questões como: Que tipo de homem formar? Para qual sociedade? O quê, como e para quem ensinar?

A respeito dessa relação, destacamos que o conhecimento científico, de acordo com Schaff (1991, p. 89), é “objetivo e subjetivo”, na medida em que envolve o objeto a ser

conhecido e o sujeito que exerce um papel ativo no ato de conhecer. Por isso, o conhecimento é um processo cumulativo, infinito, considerando que a cada momento histórico são produzidas verdades parciais, podendo ser superadas pelo próprio desenvolvimento histórico. Em outras palavras, “[...] alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento” (Schaff, 1991, p. 97).

Entendemos o currículo como uma produção social e historicamente determinada, em que certos conhecimentos são considerados válido-verdadeiros em cada época e, desse modo, são selecionados para compor as propostas curriculares, haja vista que “[...] toda a construção histórica é necessariamente seletiva” (Schaff, 1991, p. 118). Ou, como nos aponta Silva (2002),

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol [...] Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente [...]. É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’ (Silva, 2002, p. 148).

Essa seleção não se dá de forma aleatória, neutra, mas é resultado dos embates sociais e políticos envolvendo interesses distintos, que são travados na sociedade por meio da incessante luta de classes entre proletários e burgueses. Além disso, é preciso considerar que “[...] o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano” (Thompson, 1981, p. 50). Nesse sentido, o conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade é resultado de um processo dialético, pois “[...] qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro” (Thompson, 1981, p. 58).

As políticas educacionais e, dentre elas, as políticas curriculares implementadas pelo Estado são passíveis de contestação, pois a entendemos como produto dos conflitos sociais, na medida em que o currículo é resultado de uma seleção de quais conhecimentos farão parte

ou não, é um ato de poder, portanto, objeto de disputa. Também compreendemos a hegemonia<sup>10</sup> como algo provisório; passível, portanto, de contestação e transformação.

À escola cabe a função, segundo Thiesen (2010, p. 2), de “[...] oportunizar aos estudantes, por intermédio do currículo, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente relevantes”. Portanto, há um conhecimento científico e cultural que deve ser transmitido pela escola por meio do currículo.

Para Silva (2006, pp. 9-10), há que se pensar o currículo para além da pós-modernidade, pois tão importante quanto saber como fazer um currículo é compreender o que esse currículo faz. Daí a relevância de investigar e acreditar em propostas que fazem uma crítica radical à sociedade capitalista e de não legitimar teorias que mudam o eixo da discussão, ou seja, teorias que recusam análises totalizantes da realidade social.

De acordo com Silva (2006), a crítica deve ser dirigida, também, ao que chama de estudos pós-modernistas de currículo, já que,

[...] ao rejeitar as análises do todo, priorizam o local em contraposição ao global e guardam relação direta com as teses neoliberais, tendo como causa comum a defesa da postura conservadora que paralisa os movimentos sociais. Ao enfatizar a heterogeneidade dos jogos de linguagem, relegam todo esforço de busca do consenso e do coletivo, considerando-os ultrapassados. A diferença torna-se revolucionária e os acontecimentos, devido ao seu caráter incerto, implicam na negação da utopia e na criação de um futuro melhor para a humanidade. As teorizações sobre o fim das meta-narrativas, sobre o fim da certeza provisória, da história, da razão, entre outras, articuladamente com o neoliberalismo, constituem o arcabouço ideológico da pós-modernidade. Seguindo esta lógica, os estudos pós-modernos de currículo limitam-se a compreender o que o currículo faz no presente e não propõem um currículo alternativo para formação de homens necessários para modificar o *status quo*. Tais estudos, ao negarem a possibilidade de um projeto pedagógico com intenções definidas construído coletivamente pelos docentes, criam na escola clima de mal-estar, de desânimo e de impotência diante dos problemas do presente (Silva, 2006, pp. 10-11).

Pensar um currículo para além da pós-modernidade, ou seja, para além do atual estágio do modo de produção capitalista, superando propostas que se concentram em demonstrar o fugidio, o efêmero, a aparência, a superfície das coisas, exige, segundo Silva

<sup>10</sup> Para Liguori e Voza (2017), citando Gramsci, é a sociedade civil o terreno sobre o qual se desenvolve a luta pela hegemonia, e acrescenta, ainda, que o conteúdo da hegemonia política é predominantemente de ordem econômica. Assim, para Liguori e Voza (2017, p. 722), “uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’”.

(2006, p. 13), contestar “[...] esta concepção que nega a função crítico-transformadora da escola”. A discussão em torno da questão que envolve conhecimento e currículo torna-se imperiosa pelo fato de que,

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (Lopes, 2004, p. 110).

Desse modo, o currículo “[...] é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (Lopes, 2004, p. 110). Nesse sentido, o autor afirma que é por meio das mudanças curriculares, ou seja, das reformas nesse campo da política educacional que as mudanças são implementadas, com a negação de práticas curriculares anteriores, como se estivessem desatualizadas, ultrapassadas, superadas, construindo, assim, um arcabouço teórico, visando à constituição de uma proposta que seja favorável ao projeto político-social escolhido.

Numa perspectiva distinta a pós-moderna, cabe pensar um currículo que busque a crítica à sociedade, considerando que “[...] o conhecimento não é simplesmente um espaço entre a pergunta e a resposta: [...] é a captura do movimento no real, é a unidade da teoria e da prática na busca da transformação, de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica” (Torriglia, 2008, p. 4). Nesse sentido,

[...] o currículo constitui-se em um ‘modelo’ dinâmico, interconectado com programas, propostas, recursos, seleção, relacionado a contextos sócio históricos específicos que determinam ou assinalam condições concretas para seu desenvolvimento. [...] Sendo o currículo um fenômeno social, portanto, apreensível no campo preciso das mediações, ele expressa contradições e interesses da sociabilidade mais ampla do sistema de produção e reprodução capitalista (Torriglia, 2008, pp. 9-10).

Não podemos, portanto, negar os processos de dominação de classe assentados na exploração econômica como se não existissem, pois eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Cabe a nós, classe trabalhadora, a defesa de um projeto educacional

que aponte para a ‘emancipação humana’, ou seja, que se pautem em uma proposta que evidencie as contradições da sociedade atual “[...] denunciando como deformada a educação presente, e um sujeito livre, autônomo e autocentrado, passível de repressão ou libertação e que constitui a finalidade da educação” (Silva, 2006, p. 7), pois é preciso superar as desigualdades, só assim será possível a construção de uma sociedade sem classes e é, portanto, a partir da compreensão do modo como os homens se organizam para produzir a sua existência em cada momento histórico, que se pode atuar no sentido da transformação social, de modo a vislumbrar a superação do modo de produção vigente.

Nesse sentido, não podemos dispensar análises totalizantes e que nos permitam desvelar as contradições sociais presentes na sociedade cindida em classes com interesses antagônicos em busca da emancipação humana.

### **Considerações finais**

O propósito deste artigo foi retomar a reflexão sobre as reformas da educação, com foco no currículo, desencadeada a partir dos anos 1990 do século XX com base nos princípios da pós-modernidade, ou seja, em sua valorização da subjetividade, recuo da teoria e valorização do aprender a aprender, tendo em vista indicar os fundamentos das reformas educacionais que se materializam nos nossos dias e que são expressas em diversos documentos nacionais e internacionais.

O sentido dessa retomada justifica-se pelo fato de que observamos, no campo da pesquisa em educação, a descon sideração dessa relação histórica que decorre da necessária relação entre sociedade, educação e conhecimento, ou seja, objetivamos demonstrar como o passado está constituído no presente.

Esperamos ter levantado, aqui, elementos que permitam visualizar, nas políticas educacionais que seguem aos anos 1990, os fundamentos da pós-modernidade como necessários ao movimento permanente de "revolução" do modo capitalista de produção tais como a valorização da flexibilidade, da tolerância e a negação de perspectivas teóricas que tem em vista a compreensão da realidade.

Consideramos que, embora a educação escolar não seja a força motriz da sociedade, ela tem um papel fundamental na formação da classe trabalhadora no sentido de instrumentalizá-la na busca de transformações essenciais e não apenas formais, isto é, que

promovam mudanças na estrutura social, na forma como a sociedade está organizada, na superação das classes, partindo do pressuposto de que, para compreender a sociedade capitalista, faz-se necessário um conhecimento totalizante, ou seja, universal, objetivo, com o intuito de conhecer e desvelar o real, conhecer para além das aparências, pois justamente por se caracterizar como um sistema totalizador, isto é, que se espalhou para todo o globo terrestre, que transforma tudo em mercadoria na busca incessante por maximizar os lucros, uma educação que almeja a superação do capitalismo necessita, exatamente o conhecimento, a historicidade, que é negado por meio da ideologia da pós-modernidade.

### Referências

- Barbosa, R. de C. R. (2000). *Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade estadual de Campinas, Campinas.
- Brasil. Ministério da Educação. (1993). *Plano decenal de educação para todos*.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília/DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2000). *Plano nacional de educação*. Brasília/DF.
- Deitos, R. A. (2007). Os Organismos Internacionais e a política educacional brasileira. In Xavier, M. E. (Org.). *Questões de educação escolar: história, políticas e práticas*. (pp. 33-56). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Evangelista, O., & Shiroma, E. (2019). O caráter histórico da pesquisa em educação, 4, 1-14. *ReLePe*: Doi: 10.5212/retepe.v.4.020
- Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Figueiredo, I. M. Z. (2005). *A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense*. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Figueiredo, I. M. Z. (2007). A reforma do Estado e da educação no Brasil. In Xavier, M. E. (Org.). *Questões de educação escolar: história, políticas e práticas*. (pp. 57-69). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Harvey, D. (2009). *A condição pós-moderna* (18a ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Hotz, K. G. (2010). *Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Jacomeli, M. R. M. (2004). *Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Leher, R. (1998). *Da ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Liguori, G. & Voza, P. (2017). *Dicionário gramsciano* [recurso eletrônico]: 1. ed. -- São Paulo: Boitempo.
- Lopes, A. C. (2004, maio/jun/jul/ago). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação* (26). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>
- Martins, A. S. (2008). Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. In *31ª Reunião Anual da Anped*. (p. 1-16) Caxambu, Minas Gerais.
- Masson, G. (2009). *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Mello, G. N. de. (2002). *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. Nogueira, M. J. (colaboração). São Paulo: Cortez.
- Moraes, M. C. M. de. (2009, maio/ago). “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Educação & Sociedade* 30(107), 585-607. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200014>
- Moraes, M. C. M. de. (2003). Recuo da Teoria. In Moraes, M. C. M. de. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. (pp. 151-167). Rio de Janeiro: DP&A.
- Moraes, M. C. M. de. (2001). Recuo da teoria: Dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação* 14(01).
- Neves, L. M. W. (2010). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- Paulo Netto, J. (2002). Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade. In Pinassi, M. O., & Lessa, S. (orgs.). *Lukács e a atualidade do marxismo*, (pp. 77-101), São Paulo: Boitempo.
- Paulo Netto, J. & Braz, M. (2006). *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Schaff, A. (1991). *História e verdade* (5a ed., série novas direções), São Paulo: Martins Fontes.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. de, & Evangelista, O. (2007). *Política educacional*– (4a ed.), Rio de Janeiro: Lamparina.
- Shiroma, E. O. (2018). Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. In *Momento - Diálogos em Educação* 27(2), 88–106. Doi: 10.14295/momento.v27i2.8093.
- Silva, M. A. da. (2006). Currículo para além da pós-modernidade. In *29ª Reunião Anual da Anped*. (pp. 1-17), Caxambu, Minas Gerais.

- Silva, T. T. da. (2002). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stemmer, M. R. G. da S. (2006). *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Thiesen, J. da S. (2010). Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do Currículo. In *33a Reunião Anual da Anped*. (pp. 1-13), Caxambu, Minas Gerais.
- Thompson, E. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Torriglia, P. L. (2008). Organização escolar: o currículo como uma mediação do Conhecimento. In *31a Reunião Anual da Anped*. (pp. 1-17), Caxambu, Minas Gerais.
- UNESCO. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*, Jomtien, Tailândia, 1990.
- Wood, E. M. (1999). O que é a agenda “pós-moderna”? In Wood, E. M., & Foster, J. B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. (pp. 07-22). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Zanardini, I. M. S. (2006). *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Zanardini, I. M. S. (2007). A ideologia da pós-modernidade e a política educacional brasileira. In Xavier, M. E. (Org.). *Questões de educação escolar: história, políticas e práticas*. (pp. 71-90). Campinas, SP: Editora Alínea.

Recebido: 25/08/2021

Aceito: 30/10/2021

Publicado: 04/12/2022

#### NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.