

CULTURA ESCOLAR E REFORMAS DO ENSINO: REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA CURRICULAR

Marcelo Rodrigues

Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba – UNISO.

E-mail: marcelo.rodrigues@uniso.br

Jorge Luis Cammarano González

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO.

E-mail: jorge.gonzalez@uniso.br

RESUMO: Este texto problematiza as diretrizes que orientam a reforma educacional em curso e sua possível influência no esvaziamento da formação do indivíduo na perspectiva de ruptura com a lógica do capital. Com base nessa problematização examina-se um dos múltiplos aspectos da cultura escolar constitutiva da razão de ser de uma instituição de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo. Trata-se de observar se a dinâmica de um componente curricular essencial para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico Institucional dessa Universidade atende tendencialmente a práticas escolares fomentadoras dos processos em que o Capital busca naturalizar e manter suas possibilidades de controlar, subordinar, precarizar e alienar o Trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Reformas da Educação. Cultura Escolar. Educação. Trabalho. Universidade.

SCHOOL CULTURE AND EDUCATIONAL REFORM: REFLECTIONS ABOUT A CURRICULAR PROPOSAL

ABSTRACT: This text criticizes the guidelines that guide the educational reform that is in force and its possible influence on the individual and intellectual formation devaluation in respect to a breaking up with the logic of the capital. Based on this criticism, it is examined one of the multiple aspects of the academic culture that builds up the reason for being a University located in the countryside of São Paulo State, Brazil. It is about observing if the dynamic of an essential curricular component for development of the Pedagogic Institutional project of that University meets bias to school practices that promote processes in which capital seeks to naturalize and maintain its possibilities to control, subordinate and alienate the work.

KEYWORDS: Educational Reform. School Culture. Education. Work. University.

1 APRESENTAÇÃO

Ao longo da década 1990, o governo brasileiro implementou e viabilizou diversas propostas voltadas para a reforma do ensino, dentre as quais destacaríamos, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas propostas vinculam-se a um esforço de extensão

planetária, orientado pelos conglomerados internacionais e por agências como o Banco Mundial, e revelam uma política focada na busca de adequação da educação aos processos de mercantilização da vida potencializados pelo Capital. Em outros termos, esta política reformista trouxe à realidade escolar a necessidade de adequação a algo que a própria escola pareceria não compreender. Em consequência, as resistências e os descompassos promovidos pelos diversos setores sociais em relação à reforma, setores estes produtores e produtos das instituições escolares – da educação infantil à universidade, fizeram da política educacional um instigante campo investigativo.

O texto apresentado busca, minimamente, filiar-se a esse campo investigativo com base na problematização da provável influência na produção de cultura escolar, da reforma educacional e desse supostamente novo modo de pensar a escola, nucleada na educação para o mundo do trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Nesse sentido, examinaremos a evolução da carga horária do componente curricular obrigatório “Introdução ao Pensamento Teológico” (IPT) alocado na Universidade de Sorocaba (Uniso), instituição comunitária, reconhecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 1994 e localizada no interior do Estado de São Paulo. Tal componente vincula-se à origem da Universidade, origem que remete à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba e à Faculdade de Ciências Contábeis e Administração de Sorocaba.

Sumariamente, nos dispomos a refletir sobre alguns aspectos das reformas do ensino promovidas em âmbito nacional e internacional, examinando seus objetivos e consequências. Visto isso, observaremos a dinâmica do componente curricular Introdução ao Pensamento Teológico, com base num breve histórico, na mutação de sua nomenclatura e na evolução de sua carga horária, tentando vincular tal análise às mudanças ocorridas em virtude das propostas de reforma geral do ensino brasileiro. Pretendemos com isso tencionar a relação existente entre a reforma educacional no âmbito político, sua aceitação/rejeição na instituição de ensino superior que investigamos e seu impacto e consequências na produção da cultura escolar da referida instituição. Partimos da hipótese de que, se os objetivos da reforma educacional filiam-se a práticas formativas que buscam a adaptação do indivíduo à sociedade das mercadorias, componentes curriculares de conteúdo formativo humanístico estariam cedendo lugar para os componentes práticos, utilitários, baseados no lema reformista do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000). Entretanto, no caso da instituição de ensino superior investigada, é possível perceber sinais de resistência às tendências postas pela reforma, numa tentativa que pareceria buscar a preservação desse traço de sua cultura.

Diante do exposto consideramos necessário atentarmos para alguns aspectos que caracterizam a reforma educacional em curso.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA

Um amplo campo de reformas centradas na ação do Estado materializa na década de noventa do século vinte profundas mudanças educacionais orientadas para a efetivação de políticas formativas nucleadas em processos necessários aos conteúdos postos pela mundialização do capital e que se expressam na educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Essas práticas assinalam a necessidade de formação de um novo ser social por meio da incorporação de novas habilidades cognitivas efetivadas nas denominadas competências, tomando tal formação como suposto para a empregabilidade.

Cabe sumariamente destacar alguns dos aspectos relevantes que caracterizam a conjuntura brasileira nesse período: 1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial; 2) desnacionalização da economia brasileira; 3) desindustrialização; 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho; 5) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado; 6) a flexibilização das relações trabalhistas; 7) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; e 8) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalhador em vista do fortalecimento do chamado empreendedorismo e da terceirização.

Parte da problematização aqui registrada deriva dessa realidade, pois, nesse contexto, a educação constitui um complexo social predominante para a reprodução da sociabilidade posta nos limites e possibilidades históricas das relações entre Capital e Trabalho Assalariado. Assim, a reformulação da política educacional de cunho reformista se expressou no Estado brasileiro, ao longo da década de 1990, com as reformas promovidas, principalmente, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Parte substancial desse processo se configura com a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os mais diversos níveis da educação e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Destacamos que certos antecedentes que referenciam a razão de ser da reforma educacional ocorrida a partir dos anos noventa do século passado, no Brasil, apontam para os

Estados Unidos da América. De acordo com Popkewitz (1997), as crises enfrentadas pelo centro hegemônico do Capital em seu sistema educacional promoveram duas reformas que, embora próximas temporalmente, assumiram perspectivas diferenciadas.

Nos anos sessenta do século XX, os Estados Unidos efetuaram uma reformulação em seu sistema de ensino, baseada em mudanças sociais e no apelo da população ante o desenvolvimento de outros países, particularmente da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS, desintegrada nos anos noventa). Afirmaríamos que, em sua origem, essa foi uma iniciativa implementada contra o avanço do socialismo. A outra estratégia reformista, datada em meados dos anos oitenta, ostenta outros ideais: vincula-se ao nacionalismo, deposita fé total na Ciência e credita à eficiência do mercado a possibilidade de criação de uma sociedade perfeita. Emerge deste ideário o que Popkewitz (1997) caracteriza como individualismo possessivo, concepção que deposita no indivíduo a força que impulsiona e desenvolve a sociedade.

Os relatórios da reforma [dos Estados Unidos] consideram que a revitalização espiritual, econômica e intelectual da nação deve resultar do bom trabalho individual. Nesse contexto, a função das instituições sociais é a de estimular as possíveis habilidades inatas, as qualidades pessoais e os desejos individuais que, uma vez formados, fornecerão a força motriz necessária para reconstruir o país. Essa visão individualista da reforma social tem suas raízes na ideologia liberal sobre a natureza da sociedade e do povo. Ela considera que a sociedade é composta de indivíduos livres, iguais, que se relacionam entre si como proprietários das suas capacidades. Seus sucessos e aquisições são produto de suas próprias iniciativas e o papel das instituições é o de apoiar e incentivar o seu desenvolvimento pessoal. (POPKEWITZ, 1997, p.162).

É nesse contexto da estratégia reformista americana, caracterizada por Popkewitz como fomentadora de práticas enraizadas no individualismo possessivo, que o processo de reformas no Brasil encontra condições favoráveis à sua realização com base em interesses derivados da conjuntura internacional, mas fundamentalmente, ligada a interesses internos, representativos dos setores socialmente dominantes. As políticas reformistas disseminadas nos anos noventa que, reafirmamos, conjugam interesses internos e externos no plano educacional – resultam dos encontros e documentos provenientes, por exemplo, da “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, publicado pela UNESCO, em 1990 e “*Educación y Conocimiento – eje de la transformación productiva con equidad*”, publicado pela CEPAL / OREALC, em 1992.

Os referidos documentos conferem à educação uma visão redentora e atribuem à educação escolar o papel de protagonista central na construção de uma sociedade mais produtiva economicamente. No entanto, há uma pequena diferença de visão entre os mesmos: o texto da UNESCO atribui à busca da cidadania e à formação dos indivíduos o caráter de um processo de inclusão social, construindo um discurso centrado na necessidade de que os indivíduos sejam inseridos na sociedade, respeitadas as diferenças sociais e culturais. Já o texto da CEPAL / OREALC busca a cidadania e a equidade social por meio da formação e adequação dos indivíduos aos ditames da produção e do mercado de trabalho. Se analisarmos os documentos produzidos na reforma educacional brasileira, veremos essas duas posições muito bem delineadas (*conf.* TORRES, 1996 e SILVA, 2002).

A reforma educacional brasileira assume nesse sentido uma diretriz política voltada para o desempenho e para a produtividade, tendo por objetivo a competitividade e a flexibilização, unindo a adaptabilidade da mão-de-obra à lógica da sociedade de mercadorias, estando esta em sintonia com uma progressiva política de descentralização institucional controlada e avaliada pelo Estado – desta perspectiva, importa atentar para o fato de que as reformas promovidas no Brasil têm como mediador o próprio Estado (*conf.* PEREIRA, 1996). Essa readequação do Estado brasileiro é impulsionada pelos interesses do capital em sua busca de internacionalização das atividades produtivas. Em outros termos, este processo:

[...] é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia dos Estados em formular e implementar políticas, e principalmente à crise do Estado, que começa a se delinear em quase todo mundo nos anos 70, mas que só assume plena definição nos anos 80. No Brasil, a reforma do estado começou nesse momento, no meio de uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então, a reforma do Estado se torna imperiosa. (PEREIRA, 1996, p. 269).

As práticas reformistas transitam mediadas pelo Estado e buscam se impor, desvinculadas das necessidades e interesses dos setores majoritários da população. Em conseqüência, no âmbito dos espaços da educação escolarizada, emergem conflitos e tensões que repõem e/ou produzem processos de expropriação que solapam o poder de tomada de decisões dos sujeitos sociais fundamentais na constituição do espaço escolar (MÉSZÁROS, 2005). Nesse contexto, as leis e as normas implementadas pelas diretrizes políticas para a educação materializam, dentre outros aspectos, o pensamento de teóricos que coerentemente atendem aos interesses dos setores dominantes e, em contrapartida, fomentam, por exemplo,

desconfortos e tensões entre professores que se vêem, de uma hora para outra, “desatualizados” e obrigados a procurar sua adaptação às novas exigências delineadas pelas denominadas habilidades e competências. Tal tensão emerge, principalmente, pelo fato de que a política reformista desconsidera a historicidade dos processos formativos desenvolvidos nas unidades escolares e suas intrínsecas particularidades, aspecto este que, se atentarmos para a perspectiva abrangente da estratégia reformista, marca presença em todos os seus campos de intervenção, inclusive o educacional.

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, **as ‘reformas’, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida da sociedade** (MÉSZÁROS, 2005, p.62, grifos nossos).

Posteriormente, tentaremos problematizar essa dimensão das práticas reformistas em curso. Entretanto, o aspecto desse processo que ainda merece nossa atenção relaciona-se à cultura escolar no contexto das propostas de reforma da educação. Nessa direção, insistiríamos em afirmar que diante do conjunto de medidas normativas que articulam a reforma educacional, a realidade específica das escolas acaba sendo desconsiderada, fato este possivelmente gerador de resistências por parte dos sujeitos sociais envolvidos. Em outras palavras, traços da cultura escolar – geral e particular a cada escola – são vistos e avaliados por alguns como entraves para a realização das propostas da reforma. Tal cultura é pode ser considerada, conforme Dominique Julia, como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (2001, p. 9), dimensões essas que vinculam a cultura escolar ao processo histórico desenvolvido pela própria escola. Mudar tal processo gera conflitos e resistências numa dinâmica cuja aplicabilidade requer segundo Antonio Viñao Frago, a consideração de três eixos: o teórico, o legal e o real.

El análisis de la realidad cotidiana de la educación, de la cultura escolar, requiere, sin embargo, su contraste con la teoría o propuestas y con la legalidad [...].

[...] En este caso es necesario examinar y cotejar tres puntos de vista: el teórico – las propuestas de reforma –, el legal – las normas que dieron forma legal a dichas propuestas – y el real – lo que de hecho sucedía en el sistema

educativo y en las instituciones docentes. Teoría, legalidad y realidad no coinciden. (FRAGO, 1998, p. 180).

Por conseguinte, a incorporação das reformas engendra um processo de conflitos e contradições. Sua aplicabilidade na realidade escolar se desenvolverá permeada de resistências e assimilações vivenciadas no cotidiano da escola, influenciadas em parte pela legislação e, essencialmente, pelas práticas sociais dos sujeitos que produzem historicamente a realidade do espaço escolar.

Com base nessas considerações deslocamos nossa atenção para um dos múltiplos aspectos da cultura escolar presente na instituição de ensino superior investigada, focando o componente curricular “Introdução ao Pensamento Teológico” (IPT), buscando assim discernir possíveis mediações entre esse componente da cultura escolar dessa instituição e as exigências propostas no âmbito da reforma do ensino para a formação do indivíduo.

3 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO TEOLÓGICO (IPT): SUA HISTÓRIA E RELAÇÕES COM A REFORMA DA EDUCAÇÃO

O projeto pedagógico da Universidade de Sorocaba contempla um componente curricular denominado “Introdução ao Pensamento Teológico” (IPT), que tem por objetivos:

1. Analisar com espírito crítico, o conflito atual entre a pessoa humana e as exigências de mercado.
2. Criar condições para um conhecimento fundamentado das diferentes linhas do pensamento religioso.
3. Procurar aclarar o nexó essencial entre religião e compromisso social.
4. A ementa do componente apresenta os seguintes tópicos:
 - a) O ser humano e a sociedade;
 - b) O fenômeno religioso;
 - c) As religiões mundiais da atualidade;
 - d) O profissional ante o mundo religioso.

Tal componente é obrigatório para todos os cursos de bacharelado e licenciatura (graduação) da Universidade. Apenas os cursos de graduação tecnológica não apresentam em suas matrizes o referido componente. Por sua vez, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos Sequenciais e de Graduação da universidade, consta que para estes cursos deverá ser desenvolvido projeto específico contemplando a temática proposta pelo componente

Introdução ao Pensamento Teológico (não consta a obrigatoriedade do componente). E afirma-se que este componente curricular também será oferecido via Educação a Distância.

Não foi possível até o presente momento encontrar alguma fonte escrita sobre a origem do componente Introdução ao Pensamento Teológico. Para tanto, recorreu-se, então, a entrevistas realizadas junto a membros da comunidade acadêmica que possivelmente teriam informações relativas ao histórico do referido componente curricular. Esses relatos indicam a presença, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, de uma disciplina denominada “Iniciação Teológica” e na Faculdade de Ciências Contábeis e Administração de Sorocaba, uma disciplina denominada “Doutrina Social Cristã”. Lembramos que as referidas Faculdades originaram a atual Universidade e que as disciplinas citadas visavam contemplar na matriz dos cursos dessas faculdades conteúdos ligados à formação cristã, concepção que permanece como norteadora dos princípios dessa instituição escolar até os dias de hoje, já que consta no enunciado de sua missão o compromisso de formar os indivíduos à luz de princípios cristãos.

A partir da criação da Universidade, as disciplinas “Iniciação Teológica” e “Doutrina Social Cristã” passaram a se chamar “Introdução ao Pensamento Teológico”. Ao longo do tempo, o componente foi tendo variações em sua nomenclatura, chamando-se, por exemplo, Introdução ao Pensamento Teológico 1 e 2, sendo em alguns cursos ministrado no espaço de dois semestres letivos. No curso de Direito, entre os anos de 1998 e 1999, o componente chamou-se “IPT: Problemas do Homem Contemporâneo” (lecionado no 1º semestre do ano letivo) e “IPT: Fenômeno Religioso” (lecionado no 2º semestre do ano letivo). Atualmente o componente é chamado “IPT: Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso Escolar” nos cursos de Pedagogia, Filosofia e História. Nos demais, com exceção dos cursos de graduação tecnológica, continua a se chamar “Introdução ao Pensamento Teológico”.

Analisando a matriz curricular dos cursos da Universidade¹ e outros documentos pertinentes, visando levantar o total de horas/aula do componente nos cursos, chegamos à seguinte situação: em 1998, por Resolução do Conselho Universitário, instituiu-se oficialmente a obrigatoriedade do componente nas matrizes. Assim, todos os cursos da instituição possuíam 80 horas/aula de IPT – com exceção apenas do curso de Administração de Empresas, com 40 horas/aula. Em 2000, em outra Resolução, o Conselho Universitário mantém o componente como obrigatório (mas reduz em vários cursos a carga horária de IPT). Em sua última diretriz, datada de 2003, e em vigor até o presente momento, o Conselho

¹ Vide em Anexo: Tabela 1.

Universitário mantém a disciplina como obrigatória, mas reduz sua carga horária para um mínimo de 40 horas/aula, estabelecendo para os cursos de graduação tecnológica sua não obrigatoriedade, considerando que o componente “nos Cursos Tecnológicos terá projeto específico” como já enunciado.

Ponderamos que o processo exposto permite observar progressivamente uma diminuição considerável no total de horas/aula do componente curricular IPT ao longo dos anos. A análise dos dados pertinentes ao referido componente curricular possibilitou perceber que o primeiro curso a contemplar em sua matriz curricular a carga horária de 40 horas/aula para o componente IPT foi o de Administração de Empresas (isto ocorreu em 1998). Entretanto, já no ano seguinte, a carga horária destinada ao componente curricular IPT nesse curso é de 80 horas/aula, retornando em 2002 para as 40 horas/aula.

Outro exemplo de redução de carga horária do componente curricular IPT de 80 horas/aula para 40 horas/aula se encontra, a partir de 1999, nos cursos de Ciência Contábeis e Ciências Econômicas, carga horária que permanece inalterada até o presente momento.

O ano de 2001 registra o processo de redução de carga horária do componente IPT também de 80 para 40 horas/aula nos cursos de Filosofia (bacharelado e licenciatura); Física, Geografia, História e Letras (todas as habilitações); Pedagogia (bacharelado e licenciatura); Teatro, Química e Matemática (bacharelado e licenciatura).

Atualmente, todos os cursos de Licenciatura da instituição possuem 40 horas/aula do componente IPT. O último curso a contemplar 80 horas/aula do referido componente em sua matriz foi o bacharelado em Turismo, em 2004.

Desta breve descrição derivamos uma ponderação: muitos outros determinantes, tanto internos quanto externos, podem ter influenciado o decréscimo na carga horária de IPT (por exemplo, poderíamos citar uma possível revisão curricular institucional que tenha julgado ser desnecessária uma carga superior a 40 horas/aula para o componente; a necessidade de reorganização do trabalho dos professores dessa área de conhecimento; a falta de profissionais para lecionar o componente IPT; mudanças no perfil do aluno que ingressa na universidade; a demanda por outros componentes curriculares em consonância com as necessidades da região; a necessidade de manutenção da autonomia de uma Universidade que resiste às tendências de transformação do ensino em direito do consumidor). No entanto, a multiplicidade de relações e mediações constitutivas desse processo exigiria uma análise que foge aos propósitos deste escrito. Entretanto, o que desperta nossa atenção é o fato de que o decréscimo da carga horária do componente curricular IPT coincide com os desdobramentos e com os objetivos da

reforma educacional brasileira. Essa tendência alimenta nossa hipótese de que se os objetivos da reforma educacional filiam-se a práticas formativas que buscam a adaptação do indivíduo à sociedade das mercadorias, componentes curriculares de conteúdo formativo humanístico estariam cedendo lugar para os componentes práticos, utilitários, baseados no lema reformista do “aprender a aprender”. Referenciados nessa hipótese – e na dinâmica observada no componente curricular IPT – afirmariamos que componentes representativos de uma concepção humanística de formação do indivíduo cederiam espaço a práticas escolares pautadas no esvaziamento e abandono dessa concepção. E isto considerando a inserção de componentes curriculares que priorizam e/ou privilegiam as demandas postas pela lógica da mercantilização da vida em todas suas dimensões, mas também observando outro aspecto desse complexo processo: o progressivo esvaziamento das matrizes curriculares corroborado na redução do tempo de duração dos cursos de graduação.

De acordo com o exposto e, retomando uma pendência anteriormente anunciada como um dos propósitos deste escrito, problematizamos a estratégia reformista abordada no início de nossa exposição. E o fazemos ponderando que contestar, problematizar e tencionar a razão de ser da educação significa aceitá-la como processo de objetivação e apropriação das demandas do capital ou de criá-la e fortalecê-la na perspectiva da emancipação humana com base no trabalho, já que:

A ‘contestação’ da educação, no sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de ‘interiorização’ através dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos (MÉSZÁROS, 1981, p.272-273).

A crise da educação, em seu sentido mais abrangente, e a crise da educação formal – com seu elenco de instituições – vincula-se à crise geral das instituições capitalistas e dos Estados que articulam seus objetivos aos interesses do capital. E é esse processo que exige dos setores socialmente dominantes a busca de iniciativas reformistas que, mais do que resolver problemas focados, trata de seus efeitos em detrimento da incontestabilidade de suas causas. E isto porquê:

Pela primeira vez na história o capitalismo é obrigado a encarar, globalmente, seus próprios problemas, que não podem ser ‘adiados’ por muito mais tempo, nem transferidos para o plano militar, a fim de serem ‘exportados’ na forma de guerras totais. As instituições e a ideologia do capitalismo monopolista são estruturalmente incapazes de resolver esse problema radicalmente novo. A intensidade e gravidade da crise ideológico-

institucional do capitalismo de hoje é inseparável de seu grande desafio histórico (MÉSZÁROS, 1981, p.279).

Parte desse desafio remete ao sistema de “interiorização” capitalista que busca racionalizar e legitimar as relações sociais de produção em cada indivíduo particular como possibilidade de manutenção da concepção de mundo dominante. E isto pelo seguinte motivo:

As relações sociais capitalistas não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares ‘interiorizam’ as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos ‘contribuem para a manutenção de uma concepção de mundo’ (cf. Gramsci) e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponda àquela concepção de mundo (MÉSZÁROS, 1981, p. 260).

Ponderamos que parte expressiva da “interiorização” e / ou “internalização” (termo adotado por Mézáros em sua obra “A educação para além do capital”, publicada em 2005) das “pressões exteriores” sobre os indivíduos, é objetivada pela educação formal, escolarizada. Afirmaríamos que as reformas educacionais em curso buscam atender, dentre outras, à necessidade de “reajuste dos mecanismos de interiorização” (MÉSZÁROS, 1981, p. 271) como mediação para a manutenção e a busca de perpetuar a concepção burguesa de mundo. Em outros termos, o complexo social denominado educação escolar objetiva a formação da individualidade em determinado momento histórico. Assim, entendida em seu sentido mais amplo como prática social constitutiva da formação do indivíduo para o momento histórico em curso, essa prática orienta-se, em parte, com base na racionalidade da economia política. No âmbito dessas tendências, Mézáros comenta que:

[...] à medida que se multiplicam as complicações do sistema econômico, cresce também a necessidade de uma ‘desmaterialização’ significativa do sistema de incentivos individuais exigindo necessariamente, também, um reajuste maior dos mecanismos de ‘interiorização’ (MÉSZÁROS, 1981, p.271).

Enfatizamos que o referido processo de “desmaterialização” dos incentivos individuais apresenta sinais expressivos se considerarmos as políticas desenvolvidas pelo capital na perspectiva de precarização do trabalho, da anulação dos direitos trabalhistas conquistados em décadas de lutas e embates; da denominada terceirização dos serviços; do crescimento do denominado mercado de trabalho informal. Enfim, são inúmeras as intervenções do capital

mediado pelo Estado, em sua busca de criar as possibilidades de subordinação e destruição do Trabalho. Em contrapartida, observamos no âmbito das práticas formativas escolarizadas, a exigência de novas habilidades e competências a serem incorporadas com base na certificação escolar como condição que supostamente potencializaria cada indivíduo, dando aos mesmos a possibilidade de ingresso e permanência no mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escrito apresentado reconhece inicialmente seus limites. Um deles é o entendimento de que o estudo das referências textuais utilizadas pelos professores responsáveis pelo componente curricular adensaria a hipótese aqui adotada. Entretanto, buscamos manter coerência com o propósito de suscitar e incentivar o debate sobre a reforma educacional brasileira e suas diretrizes. Dessa perspectiva destacamos que a instituição universitária aqui investigada como espaço de produção e reprodução de práticas formativas, enfrenta um conflito. Nesse conflito, alguns setores lutam pela manutenção do componente curricular Introdução ao Pensamento Teológico, no lastro da cultura escolar e da história dessa instituição. Em contrapartida, outros setores da universidade, em consonância com as diretrizes que orientam a política reformista no âmbito educacional, apontam para a ineficiência desse componente para a formação do indivíduo, realçando que os processos formativos devem atender às demandas do mercado. Acrescentamos que neste momento surge outra possibilidade de manutenção do componente IPT, pois a Universidade passou a oferecer tal componente na modalidade de educação a distância para alunos que tenham ficado em dependência e, nesse momento, essa perspectiva – da aplicação do componente via educação a distância – começa a ser incorporada em alguns cursos regulares. Assim, tensões vão marcando presença na dinâmica da instituição escolar, gerando conflitos entre a teoria proposta, a legislação aprovada e a realidade vivida pelos indivíduos.

Em suma, consideramos que, em consonância com as práticas formativas predominantemente em curso, o histórico do componente curricular Introdução ao Pensamento Teológico (IPT) referenda a hipótese apresentada e traz à tona a tendência de formação dos indivíduos na perspectiva da lógica da mercantilização da vida em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS:

BRASLAWSKY, Cecília. **La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporâneas**. In: WARDE, Mírian J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**, São Paulo: PUCSP/PEPGE:EHPS, 1998, p. 27-47.

CEPAL/OREALC. **Educación y conocimiento** – eje de la transformación prductiva con equidad. Santiago do Chile, 1992. [presentación (p. 15-16); resumen y conclusiones (p. 17-20); cap. III (p. 81-92) e cap. V (p. 125-140)].

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**. Campinas / SP: Autores Associados, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao. **Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes**. In: FERNANDES, Celso Almuiña et. all. **Cultura y civilizaciones**. III Congresso de la Asociación de Historia Contemporânea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones y Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p. 167-183.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico** – tradução de Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP. n. 1, jan./ jul. 2001, p. 9-43.

MÉSZÁROS, Itsvan. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005.

_____. **Marx: A Teoria da Alienação**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PEREIRA, L. Carlos Bresser. **Crise econômica e reforma do estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 269-294.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional, uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 147-177.

SILVA Jr. João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura escolar**. São Paulo: Xamã, 2004. 150p.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002. 224p.

TORRES. Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial**. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J; HADDAD, Sérgio (org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUCSP/Ação Educativa, 1996. p. 125-193.

_____. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, Mírian J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**, São Paulo: PUCSP/PEPGE:EHPS, 1998, p. 173-191.

UNESCO, UNICEF, PNUD E BIRD. **Declaração mundial sobre educação para todos** – satisfação das necessidades básicas de ensino e aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALENTE, I. ROMANO, R. PNE: **Plano nacional de educação ou carta de intenção?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n° 80, set. 2002. p. 97-109.

ANEXO

Quadro com a Carga Horária Total nos Cursos da Disciplina de IPT

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Quantidade de matrizes de cursos analisadas	1	12	14	15	19	19	17	18	21	24	27	28
Total geral de horas/aula de IPT no ano	64	800	944	1024	1480	1440	1240	1040	1000	960	1000	960
Total de horas/aula de IPT no ano dividido entre os cursos	64,00	66,67	67,43	68,27	77,89	75,79	72,94	57,78	47,62	40,00	37,04	34,29

Tabela 1

Recebido: Maio/2006
Aprovado: Julho/2007