

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AS PROPOSTAS DE PLANOS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO: UM ENSAIO MITOCRÍTICO

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria do Rosário Silveira Porto, na área de Educação, sub-área “Cultura, Organização e Educação”.

Candidato : Marco Antônio Dib

São Paulo/SP
Março/2002

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AS PROPOSTAS DE PLANOS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO: UM ENSAIO MITOCRÍTICO

Candidato : Marco Antônio Dib

São Paulo/SP

Março/2002

**A minha família, em especial meu pai ,
Sr. Antônio, pelo seus 73 anos, dedico
este trabalho.**

AGRADECIMENTOS

À **Profª Drª Maria do Rosário Silveira Porto**,
pela orientação competente e dedicada, mas sobretudo
pelo *ser humano* que é.

À **Profª Drª Maria Cecília Sanchez Teixeira**,
pela atenção, disponibilidade, colaboração e sugestões.

À **Profª Drª Rosa Maria Melloni**, pelo apoio.

Ao **Profº Drº Marcos Ferreira da Silva**,
Ao **Profº Drº César Minto**,
Ao **Profº Drº Alberto Filipe Araújo**,
pela atenção, disponibilidade e colaboração.

À
Irani,
Solange e
Raquel,
pelo apoio competente, dedicação e amizade.

AS PROPOSTAS DE PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: UM ENSAIO MITOCRÍTICO

ÍNDICE

RESUMO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	8
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - O “NOVO ESPÍRITO CIENTÍFICO E ANTROPOLÓGICO” E A MITODOLOGIA.....	36
• A teoria geral do imaginário como referencial teórico-metodológico.....	37
• A mitocrítica e a mitanálise como metodologia..	59
CAPÍTULO 2 - TECENDO UM (CON)TEXTO IDEO-MÍTICO: DA “NOVA REPÚBLICA” AO “BRASIL REAL E POSSÍVEL”.....	75
• O combate à ordem ditatorial, a conciliação conservadora e a instauração da “Nova República”.....	76
• A “Constituição Cidadã”, a degeneração da ordem e da lei e a <i>descida</i> ao mundo do <i>real</i> : o	

“Brasil Real e Possível”	93
• O utopismo (idealismo) x o possível (realismo)?.....	110
CAPÍTULO 3 - OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO - IDEOLOGEMAS, IDÉIAS-FORÇA, TRAÇOS MÍTICOS E MITOLOGEMAS.....	121
• A proposta da sociedade brasileira.....	121
• A proposta do Executivo ao Congresso Nacional.....	130
CAPÍTULO 4 - OS MITOS DIRETORES E REGIMES DE IMAGENS DAS PROPOSTAS DE PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO - PNEs	140
• O Mito de Prometeu, de Goethe e de Spitteler (regime diurno, estrutura heróica).....	141
▪ As principais tradições do Mito de Prometeu, o universo mítico-simbólico envolvido e seus principais mitemas constitutivos.....	141
▪ Os traços míticos encontrados nos PNEs e suas vinculações com o Mito de Prometeu.....	152
▪ Os mitos diretores e regimes de imagens dos PNEs, no nível patente.....	160
• O Mito do Andrógino de Platão e o Mito de Adão e Eva (regime noturno, estrutura	

sintética).....	166
▪ As principais tradições do Mito do Andrógino, o universo mítico-simbólico envolvido e seus principais índices mitêmicos e-ou mitemas constitutivos.....	166
▪ Os traços míticos encontrados nos PNEs e suas vinculações com o Mito do Andrógino..	174
▪ Os mitos diretores e regimes de imagens dos PNEs, no nível latente.....	180
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 190
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 194
 ANEXOS.....	 200
1 - O Mito de Prometeu e Epimeteu, narrado no <i>Protágoras</i> de Platão.....	204
2- Leitura mitocrítica do Mito de Prometeu e de Epimeteu.....	207

RESUMO

AS PROPOSTAS DE PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: UM ENSAIO MITOCRÍTICO

Esta pesquisa filia-se à perspectiva hermenêutica-antropológica, simbólica, que busca a recondução da razão aos seus limites, através da reparadigmatização da cultura e do pensamento científico, diante da constatação da unidimensionalidade da razão prática e da crise do paradigma cultural e científico clássicos, problemáticas também pertinentes à Educação. Centrando-se na concepção de cultura como o universo das mediações simbólicas buscamos a revalorização do imaginário e a recuperação da razão cultural. Tendo por referencial a proposta mitológica de Gilbert Durand, em especial a mitocrítica, e contribuições de outros autores, realizamos, neste ensaio exploratório, uma leitura em profundidade, pois mítica e arquetipal, das últimas duas propostas de PNEs (final de 1997/início de 1998). Procuramos constatar e-ou mostrar a possibilidade de desvelamento do imaginário nelas “contido”, trazendo-o à tona, considerando, principalmente tratar-se de textos-discursos altamente racionalizados e de caráter político-ideológico que, aparentemente, nada teriam a ver com mitos. A partir da leitura diacrônica e sincrônica, na perspectiva da mitocrítica, detectamos nas propostas de PNEs certos traços míticos que compõem o mitologema da Queda (Declínio) seguida da Ascensão (Progresso), e que nos permitiram identificar como mitos diretores das propostas de PNEs – a da sociedade civil e a do MEC, respectivamente: no nível patente, o Mito de Prometeu, de Goethe (heróico, dualista, polêmico, ilustrado) e de Spitteler (racionalista, cientificista, progressista, não revolucionário e contestatório); no nível latente, o Mito do Andrógino, de Platão (em sua face prometeica) e da tradição judaico-cristã (em sua face menos contestatória e ativa). Como vemos, para além das ideologias, os mitos não só não desaparecem, como parecem continuar a modular o curso da história, da sociedade, da cultura, enfim, também da Educação, orientando os rumos da educação nacional e os projetos de futuro para o Brasil.

APRESENTAÇÃO

O fazer cotidiano, a vivência constante da *e-labor-ação e re-flexão* que resultaram na pesquisa ora apresentada como dissertação de mestrado, permitiram revelar-me parte do que sou, das crenças e da cosmovisão das quais participo. Levaram-me a entender um pouco das motivações profundas que orientam meu modo de sentir, imaginar, pensar e agir, particularmente, de querer buscar e atribuir sentido a tudo. Possibilitaram-me reconhecer, entre outras coisas, em especial o poder do imaginário, que, por meio dos mitos, dá sentido (significado e direção) ao curso da história, à cultura, à sociedade, aos grupos e às pessoas; ou seja, a força das imagens e dos mitos coletivos, que são apropriados e reinterpretados de modo singular em imagens e mitos pessoais que nos conduzem pela existência. Mergulhando em mim, senti que a vida me fez e eu fiz minha vida, existencialmente marcado pela crença nos poderes da razão, dos conhecimentos, da educação e pela busca de sentido.

Assim, compreendi que a não tão recente (pois secular) temática - ou “mítica” - da educação nacional, da preparação e formação plena dos brasileiros para a vida, para o trabalho, para a cidadania e para a auto-realização, como elevação e aperfeiçoamento da nossa condição humana, enraíza-se e ressoa profundamente no imaginário da sociedade brasileira contemporânea. Desde a década de 20, época marcada pelo “entusiasmo pela educação” e pelo “otimismo pedagógico”, essa temática vem atuando em profundidade na história republicana deste país, na vida de milhões de brasileiros, bem como na minha própria história de vida. (Penso aqui na história também como *estória*, um processo de perlaboração, isto é, o trabalho de apreensão e de apropriação reflexiva, de “reconstrução” do vivido na formação singular - no processo de individuação - da pessoa, do grupo ou da sociedade).

Ao elucidar um pouco os meus próprios “mistérios”, o meu mito pessoal, percebi que esta pesquisa é, em sua totalidade (desde a opção de continuar estudando - fazer o mestrado -, passando pela escolha da temática, das

questões, do referencial teórico-metodológico, da metodologia etc.), apenas parte e desdobramento de um percurso de vida singular, em um país, também reconhecidamente, bastante singular. Ou seja, ela é fruto do “trajeto antropológico” de um brasileiro inserido num país constantemente reformado sob a insígnia já mais do que centenária da *Ordem e Progresso*, ambos marcados em profundidade pelo desejo de “formar as almas”, pela compulsão de formar - educar. Assim, compreendo este estudo como parte de meu projeto-trajeto de vida (pessoal, intelectual, profissional, enfim, existencial) - e, portanto, de minhas projeções e sombras -, que venho há algum tempo tentando desvelar, talvez, como o próprio país em relação ao projeto-trajeto nacional, também com suas projeções e sombras.

Nasci em março de 1964, marco inaugural de mais uma outra nova ordem, salvífera e regeneradora, na história da república brasileira: a ordem ditatorial militar, (a)fundada na violência - física, psíquica e ideológica - que reafirmou a concepção positivista de “Ordem e Progresso”, a partir de então expressa no binômio “desenvolvimento com segurança”, face a um pretensão caos iminente, ao perigo comunista, que estaria a colocar em risco o futuro da nação. Enquanto vivia meus primeiros anos, recebendo a devida educação familiar, essa nova ordem era tecida cotidianamente por militares, empresários e segmentos conservadores da sociedade brasileira. Sob ela imaginou-se e, em certa medida, foi realizado, mesmo que ao custo do sacrifício de gerações de brasileiros, o projeto - sonho de alguns e pesadelo para muitos - de um país autoritariamente racionalizado e modernizado, que se tornasse gerenciável, em consonância com a lógica do capitalismo internacional avançado, o qual deveríamos alcançar a todo custo, elevando a nação, superando o atraso do país.

De seu “berço esplêndido”, um gigante amorfo ou disforme era despertado pelo ressoar das botas em marcha e dos brados do hino nacional, para transformar-se em um país titânico, o “Brasil-Potência 2000”. Gestava-se, assim, o Estado militar-empresarial-tecno-burocrático, nutrido por muitas (des)razões, em seu singular despotismo esclarecido, positivado e militarizado: racionalizar e modernizar o país, despolitizar a sociedade e suas instituições,

introduzir o tecnicismo e o produtivismo, disseminando os mitos do desenvolvimento econômico e da modernização, vinculando, estratégica e diretamente, educação e economia; planejar, planificar, passo a passo, os rumos do país, com destino ao inexorável Progresso, à instauração do paraíso terrestre, reino da felicidade geral da nação. E, com tantos sacrifícios impostos à população, não tardaria a esse país, “abençoado por Deus”, ser recompensado com um (meio) “milagre”: a multiplicação do... “bolo econômico” (visto que não ocorreu a parte da divisão).

Sou filho de um trabalhador do mercado marginal, periférico ao sistema produtivo então vigente, um vendedor ambulante, um mascate, a quem minha mãe conheceu - e posteriormente acompanhava - em viagens de mascateação. Meu pai (nascido em 1929), que viveu toda sua infância e adolescência em um pequeno distrito rural do interior paulista, sob a *Era de Vargas* e da *República Populista*, quando criança não gostava de estudar. E, por muito tempo, continuou a não dar valor à escola e à educação escolar, sendo obrigado por seus pais - talvez, de certo modo, também, pelo e por seu país - a frequentá-la até a antiga 4ª série primária. Segundo ele, por diversas vezes, foi “levado pelas orelhas até a escola” pela minha avó. Conforme faz questão de contar, chegou mesmo a rasgar o diploma de conclusão do antigo primário, logo após tê-lo recebido em cerimônia oficial.

Em 1969, ano posterior à Reforma Universitária e de endurecimento do *regime militar*, meus pais separam-se, ficando eu com meu pai, que continuou a educar-me a seu modo, criando-me em hospedarias e pensões. Nelas assisti pela televisão, sob a égide da “Ciência e Tecnologia”, da “Ordem e Progresso”, à chegada do homem à Lua e, depois, à Copa de 70, participando do “milhões de corações, batendo de uma só vez”. Por esta época, face às constantes dificuldades e inseguranças decorrentes da profissão de meu pai e de seu modo de vida, lembro-me claramente, já com mais de 7 anos de idade, bastante preocupado com o futuro de um brasileiro: eu - “o que eu seria quando crescesse”, pois “não estava na escola como as outras crianças” e, assim, “não poderia futuramente escolher uma verdadeira profissão”. Preconceituosamente, eu rejeitava a profissão paterna; ele, que só fizera até a

4ª série e não valorizava o estudo e a escola e que, talvez, como “mestre na arte de negociar” (como sempre se gabava e assim era reconhecido entre amigos e familiares), quisesse ensiná-la e legá-la a seu filho. Começava, então, a resistir à idéia e às reais possibilidades de ter que seguir sua profissão. E, após muita insistência de minha parte, concordando em morar em casa de parentes, comecei, já com nove anos de idade, a freqüentar a escola pública. Isso aconteceu em 1973, ano da crise econômica mundial que desmistificou a verdadeira face do milagre econômico brasileiro, penúltimo do governo do presidente General Garrastazu Médice (1969 -1974).

Assim, não por acaso, grande parte das lembranças mais fortes que tenho da minha infância e adolescência gira em torno da constante e intensa vivência do gosto pela leitura e pelo estudo, das brincadeiras “de escolinha” e de ser professor, da satisfação de ir à escola, do prazer de estudar, de fazer as lições e trabalhos escolares etc., sinalizando que meu projeto, fruto de desejos profundos, e as projeções de outros (familiares, amigos, professores) sobre mim era formar-me (escolarizar, profissionalizar, educar-me) e ser professor.

Iniciei, então, a partir de 1973, a minha tão ansiosamente desejada escolarização, embalado pela perspectiva juvenil de futura profissionalização e ascensão social, realizada toda ela em escolas públicas (sob a vigência da Lei nº 5.692/71, responsável pela reorganização do ensino brasileiro em 1º e 2º graus, trazendo a profissionalização universal e compulsória), que me conduziu à universidade, também pública.

Em 1977, aos treze anos, após já ter vivenciado as experiências “profissionais” de engraxate, vendedor de picolé e, mesmo, vendedor ambulante, eu cursava a 5ª série regular no período noturno e trabalhava como sapateiro, em Franca/SP, onde cursei o 1º grau, terminado-o em 1980, um ano após o ressurgimento dos movimentos de massa (greves, passeatas, concentrações etc.) contra a ordem ditatorial militar e, portanto, depois da *distensão lenta e gradual*, no início da *abertura política*. Logo em seguida, em 1981, fui para Ribeirão Preto/SP, onde continuei a estudar, fazendo o 2º grau (habilitação: formação profissionalizante básica, na qual optei pelo setor

secundário, pois almejava ser professor de... Matemática!), sem, efetivamente, obter qualquer profissionalização, como “o prometido” pelo Estado brasileiro.

Em 1982, ano de eleições e das primeiras mobilizações pela Direta-já, eu saí de uma pensão para morar em uma república de estudantes; trabalhava como *pizzaiolo* e, posteriormente, como vendedor em loja de *shopping center*. Nesse período, comecei também a participar do movimento estudantil secundarista, através do Grêmio Escolar. Terminei o 2º grau no ano de 1983, um ano após a fundação do Partido dos Trabalhadores - PT -, que teve meu primeiro voto, pois com ele já me identificava ideologicamente.

Após o término do 2º grau, passaram-se dois anos (1984 e 1985), durante os quais eu trabalhava como auxiliar administrativo em uma empreiteira de obras telefônicas, na cidade de Campinas/SP, e tentava ser aprovado nos vestibulares de universidades públicas, estudando em casa, sem fazer cursinho pré-vestibular. Em 1986, um ano após a fundação da *Nova República*, aprovado em vestibular público, iniciei o curso de... História (!) na Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Campus de Franca, da Universidade Estadual Paulista - UNESP -, tendo optado, no final do 2º ano, pela licenciatura plena. No primeiro ano da graduação, trabalhei como gerente de livraria e, posteriormente, como instrutor de cursos de um centro comunitário. Mas, já no final de 1987, ainda estudante do 2º ano de História, comecei a lecionar na rede pública estadual de ensino. Terminei o curso em 1989, época de comemorações do *I Centenário da República Brasileira* e, portanto, um ano após o processo constituinte que elaborou a *Constituição Cidadã*. Enfim, desejo e profecia se realizaram: tornei-me e certificaram-me professor de História.

Encerrava-se o governo Sarney e fora eleito para presidente, pelo voto direto, Fernando Collor de Mello, que derrotou Luís Inácio Lula da Silva; começava os anos 90, marcados pelo refluxo do socialismo e das lutas sociais e pela ascensão do neoliberalismo, no clima mí(s)tico de “a última década, a virada do século XX e do II Milênio”, a aurora do século XXI do III Milênio. Encontrava-me, então, imbuído pela vivência acadêmica e pela visão marxista não ortodoxa de História, buscando superações na história das mentalidades e

do cotidiano, bem como seduzido pela filosofia existencialista e pela psicanálise. Indagava-me, nesse momento, em especial, sobre a problemática das motivações profundas das ações humanas e da mobilização - individual e coletiva -, seja na comunidade escolar (alunos, professores, equipe técnica, pais), seja na sociedade em geral, como pessoa engajada na sua prática profissional, na militância no movimento sindical dos professores e política partidária no PT.

Em 1991, logo no início do ano, cansado da vida no interior e tocado também pela idéia de renovação (“ano novo, década nova, vida nova”), buscando ampliar minhas perspectivas profissionais e existenciais, mudei para a cidade de São Paulo, na qual continuei a lecionar na rede estadual de ensino, bem como a militar na Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP - e no PT, apesar do clima de desencantamento e desânimo geral da militância (gerado pela derrota da esquerda, em 1990, com a eleição de Collor, e pelo próprio refluxo dos ideais socialistas e o avanço neoliberal, que então iniciavam-se, mas já eram percebidos). Ainda perplexo com o “Brasil Novo”, e *collorido*, despertei em meados de 1992 com a instauração da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI - para investigar o presidente da República e com o movimento *Fora-Collor*, seguido pelo processo de impedimento, até o presidente renunciar em dezembro de 1992, sendo substituído definitivamente pelo seu vice Itamar Franco (1993-1994), quando o país viveu a realização do plebiscito sobre forma e sistema de governo (abril de 1993), a discussão e elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993/1994) e a proposição de uma Década da Educação, assim como a plena vigência do Plano Real (a partir de 1º de julho de 1994) e a eleição de Fernando Henrique Cardoso - FHC - para presidente, com nova derrota de Lula, que ficou em 2º lugar, ainda no 1º turno.

Vivi assim até agora, treze anos de atuação na rede pública oficial de ensino, iniciada ainda como graduando, onze deles como professor de História e dois na função de coordenador pedagógico, no decorrer do projeto estadual das “Escolas-Padrão” - nos anos de 1993 e 1994 -, aqui na cidade de São Paulo. Convivo, desde 1987, direta e cotidianamente, no contexto do reiterado

fracasso escolar brasileiro, com as sucessivas e mal sucedidas tentativas governamentais de superá-lo por meio de legislações, propostas, mudanças, reformas, planos, projetos etc.. Situação essa que, entre outras, sempre me causou inquietações e reflexões, alimentando meu desejo de entender melhor os limites e as possibilidades de minha atuação profissional, pela consideração do percurso e dos percalços da educação e da escola pública brasileira em relação aos projetos de modernização e desenvolvimento nacionais e às (racionaliza)ções estatais.

Imediatamente após a vivência das experiências de coordenação pedagógica, por dois anos consecutivos, tais inquietações e reflexões sobre os rumos da educação nacional e, de certa forma, de minha atuação profissional acabaram por despertar ou acentuar em mim um ingênuo e pretensioso desejo. Tratava-se do sonho de organizar uma escola “ao meu modo”, de dirigir “a minha escola”, a partir da idéia de que é possível romper com os projetos de dominação e exploração do homem e com a visão política-administrativa tecnoburocrática, para fazer predominar, tornar prioritária, no funcionamento da escola, sua própria razão de ser: a dimensão (antropo)política-pedagógica. (Hoje percebo que, filho deste nosso tempo, trago em mim a compulsão de administrar, de gerir, e o “entusiasmo pedagógico”, o furor para formar, tão característicos da mentalidade moderna, compulsão oriunda da tradição cultural iluminista e positivista).

Decidi, então, retornar aos estudos, fazer o curso de Pedagogia e habilitar-me em Administração Escolar, com o objetivo de seguir carreira no magistério público da rede oficial de ensino. Assim, no final de 1995, primeiro ano do governo de FHC, prestei o vestibular e, sendo aprovado, iniciei o curso na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP -, em 1996, ano em que, já no seu final, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 20/12/1996), antecedida pela Emenda Constitucional nº 14 (de 13/9/1996) e seguida pela regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF - Lei 9.424, de 24/12/1996). Já no primeiro semestre, na disciplina “Estrutura e Funcionamento

do Ensino de 1º e 2º Graus I”, administrada pela Profª Drª Maria do Rosário Silveira Porto, com a qual muito me identifiquei, pude localizar-me em relação às minhas inquietações, reflexões e mesmo expectativas existenciais, pessoais, intelectuais, profissionais, ocorrendo, assim, meus primeiros contatos com a linha de pesquisa a qual hoje me encontro vinculado.

Com o intuito de melhor conhecer e aprofundar os estudos, comecei a freqüentar os seminários abertos promovidos pelo Centro de Estudos do Imaginário, Culturanálise de Grupos e Educação - CICE - e pela sub-área temática “Cultura, Organização e Educação” do programa de pós-graduação da FEUSP. O gosto e interesse pelas temáticas abordadas, bem como a identificação com o grupo, envolveram-me de tal modo, que, em março de 1997, engajei-me numa experiência de iniciação científica. Participava, então, do Projeto Integrado “Imaginário e cultura escolar brasileira: a produção de textos na e sobre a escola”, coordenada pelo Profº Drº José Carlos de Paula Carvalho (cujos resultados foram publicados em Paula Carvalho et al., 1998), especificamente no sub-projeto “Imaginário e discurso pedagógico: o ideário dominante no projeto de formação do pedagogo na FEUSP”, sob a orientação da Profª Drª Maria Cecília Sanchez Teixeira. Essa experiência, além de subsidiar-me teoricamente e possibilitar a prática de pesquisa na área, aguçou ainda mais minhas inquietações e reflexões iniciais sobre a problemática da mobilização e das motivações profundas das ações humanas, agora vinculadas à questão do projeto de modernização da educação nacional e ao impacto das recorrentes legislações, propostas, mudanças, reformas, planos, projetos etc. no cotidiano escolar e na atuação dos professores, quanto à prática pedagógica.

Terminada minha participação nesse projeto, engajei-me logo em seguida no Projeto Unir (“Uma nova iniciativa rural”), um projeto de intervenção social em duas comunidades pobres *rurbanas*^{*} do interior paulista - Espírito

*-Comunidades não industrializadas e essencialmente agrícolas que apresentam padrões culturais simultaneamente tradicionais e modernos, pois estão localizadas em regiões que vivenciam “... uma transição entre tradição e modernidade, mas não no sentido de que a tradição vai ser superada rumo à modernidade, mas que há um todo compósito.” (Paula Carvalho, J. C. de. *Imaginário e psicanálise na culturanálise de grupos-classe - grupos-classe colegiais de duas escolas étnicas e uma escola rurbana*. Palestra proferida no Seminário

Santo do Turvo e Vera Cruz -, resultante de um convênio entre a Universidade de São Paulo e a Fundação W. K. Kellogg. Esse projeto teve por escopo maior o enfrentamento da pobreza através da atuação junto aos pequenos produtores e trabalhadores rurais, envolvendo três áreas – saúde, educação e agricultura – e contou, portanto, com a participação da Faculdade de Educação, sob a coordenação da Profª Drª Nídia Nacib Pontuschka, sendo eu orientado pela Profª Drª Maria do Rosário Silveira Porto. Nele, interessava-me, em particular, a problemática posta pela concepção de *projeto de intervenção social*, de projeto de intervenção na educação e nas escolas, entendendo projeto como planejamento de ações, institucional, oficial, racionalizadas em objetivos, na perspectiva do positivismo gestor, a partir da definição de meios e fins para a transformação, a alteração, de determinadas condições e situações do presente, rumo a um futuro desejado, almejado.

Nessa passagem de um projeto para outro, equilibrado meu ímpeto pelo positivismo gestor, com a experiência acumulada, a visão e os interesses ampliados, tomei a decisão de prestar o processo de seleção para o Mestrado da FEUSP, no segundo semestre de 1997, portanto, a poucos meses da apresentação à sociedade brasileira de duas propostas de Planos Nacionais de Educação. Formulei, para tanto, a proposição de um primeiro projeto de pesquisa, denominado “Cultura e imaginário de uma comunidade urbana: projetos existenciais e projetos de formação”. Porém, tendo passado no referido processo de seleção, no segundo semestre do curso, em 1998, no decorrer dos últimos meses da 1ª gestão de FHC e da campanha eleitoral em curso, fiz a disciplina “Para uma leitura mitocrítica da obra literária e do texto pedagógico”, com a Profª Drª Rosa Maria Melloni, na qual, o conteúdo e o trabalho de conclusão do curso, um pequeno exercício de aplicação metodológica do referencial teórico, acabaram por levar-me a reorientar o projeto de pesquisa inicial.

Surgiu, assim, a pesquisa aqui apresentada, “As propostas de Planos Nacionais de Educação: um ensaio mitocrítico”. Ela tem por escopo maior desvelar alguns dos elementos constitutivos da cultura brasileira ainda não

bem evidenciados e considerados, e que podem subsidiar reflexões e contribuir para o debate sobre algumas temáticas vinculadas, direta e indiretamente, à complexidade, à organizacionalidade, à funcionalidade e à racionalidade da educação nacional, ignoradas pelo pensamento tecnoburocrático dominante, bem como sobre os possíveis rumos e trajetos, percursos e percalços da escola brasileira.

Trata-se de um estudo que pretende, a partir da constatação da quase falência, saturação e inoperância da racionalidade instrumental e do positivismo gestor, da “razão técnica”, quando aplicados à educação, utilizar-se dos conhecimentos de uma *antropologia* que considere e abarque a complexidade intrínseca ao homem e ao mundo. Para tanto, assumi uma perspectiva “antropolítica” e “mitodológica” que possibilite uma leitura *em profundidade*, mítica e arquetipal, das duas propostas de Planos Nacionais de Educação (apresentadas ao país no final de 1997 e início de 1998), produtos exemplares da cultura brasileira contemporânea, permitindo, talvez, trazer à tona o imaginário subjacente a ambas.

MISTÉRIOS ...

Incógnitas
indecifráveis!??

O Agir rigA O
O Sentir ritneS O
O Desejar rajeseD O
O Imaginar ranigamI O
O Querer rereuQ O
O Pensar rasneP O
O Ser reS O.

Nas cenas,
nas telas,
nos poemas,
nas músicas,
... nas páginas e nas falas ...

Existir,
resistir,
insistir,
a nossa sina.

Dilemas:

o modo de agir X o modo de sentir,
o modo de pensar X o modo de imaginar,
o querer X o desejar.

Tornar inteligível
a totalidade do ser.

Apreender e expressar,
compreender e interpretar
(profundamente)
o agir, o sentir e o pensar.

Os Sentidos**imaginar:**

unir o diverso,
as diversas partes,
as múltiplas faces,
em concretas fantasias.

“eu” sou Parte,

O Todo é arte.

Apenas

compomos
as cenas,
os poemas,
as falas
Todas as
apreender
compreender
todos os

e assinamos
as telas,
as músicas,
e as páginas ...
formas de
e expressar,
e interpretar
mistérios ...

Marco Antônio Dib

INTRODUÇÃO

Parece incontestável que o projeto existencial da modernidade, a clássica racionalidade científica, a crença nos poderes da razão e da educação foram profundamente abalados na contemporaneidade pelas críticas contundentes das teorias frankfurtianas e pós-modernas. Aliam-se a estas críticas as recorrentes reconfigurações epistemológicas provocadas pelo desenvolvimento das ciências de ponta que, cada vez mais, fragilizam os alicerces fundantes do racionalismo clássico (Morin, 1984).

Por muito tempo o sentido da tradição iluminista, o próprio sentido da Modernidade, foi identificado como o sentido de toda a cultura (Hansen, 1994: 63). Porém, contemporaneamente, encontram-se minadas as bases do sonho iluminista de um tempo futuro, no qual se concretizaria a promessa utópica de plena liberdade, emancipação e realização humanas, através da difusão gradual do progresso intelectual, moral e tecnológico (Harvey, 1992) baseada na força demiurga, contestatória e criadora, atribuída ao homem moderno.

O profundo desejo iluminista de manipulação e controle racional dos saberes sobre o universo, a natureza, o mundo, a sociedade e o ser humano, ao convergir e aliar-se, no contexto do desenvolvimento capitalista, à racionalidade industrial e aos projetos de dominação e exploração do homem, acabou por ser colonizado e regido pelo anseio de ordem e progresso, de ordenação, tecnificação e cientificização; de planificação geral da evolução da história. Conseqüentemente, ocorreu a racionalização da imagem de mundo (Paula Carvalho, 1989), o desencantamento (*Entzauberung*) generalizado da existência dos seres pela negação da força criadora e instaurativa da imaginação. Disso resultou uma razão sistematizadora e instrumental, objetiva e objetivante, controladora e totalizante, violentamente desumanizadora e reconhecidamente catastrófica em seu delírio organizatório e planificador, que hoje está posta em questão, em especial, pelo paradigma da complexidade

(Morin, 1984), pela antropologia do imaginário (Durand, 1997) e pelas convergências entre ambos, no paradigma holonômico (Paula Carvalho, 1990).

Embora o sonho moderno de um império da razão por muitas vezes tenha se transformado em pesadelo (guerras, campos de concentração, genocídios, fome, miséria), mesmo com as incisivas críticas contemporâneas à racionalidade instrumental, ainda impera vigorosamente o desejo profundo de um mundo plenamente administrado, "... sob a forma do mito da objetividade científica, sendo na realidade, um *positivismo gestor*." (op. cit.: 167). Assim, apesar da crise das idéias de história e progresso, dos ideais emancipativos modernos, persiste fortemente a crença no progresso, em um mundo histórico que progride (do latim *pro-gredior*: "andar gradualmente para frente") inexoravelmente, no qual todo futuro aparece sempre como objeto de planificação, alegando-se reiteradamente a finalidade de realizar transformações qualitativas da vida (Hansen, 1994: 40).

No contexto brasileiro, imaginamos ser bastante sintomático e, por isso, muito significativo, que macro-proposturas de planejamento e intervenção na educação nacional, embora há muito tempo desejadas e reiteradamente preconizadas constitucionalmente (da última vez, em 1988), tenham vindo à luz logo a partir do final do ano de 1997, no "clima místico" - e com certeza mítico -, preparatório, de final e início de século e milênio, com o intuito de atualizar, contemporizar ou, melhor dizendo, *pro-jectar* o Brasil para o século XXI e o III milênio. Referimo-nos ao *Plano Nacional de Educação - proposta da sociedade brasileira* (1997), proposição discutida desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), aprofundada no I Congresso Nacional de Educação - CONED - e consolidada na plenária de encerramento do II CONED, ambos realizados na cidade de Belo Horizonte/MG, o último em 9 de novembro de 1997; e ao *Plano Nacional de Educação - proposta do Executivo ao Congresso Nacional* (1998), elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, instituição vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, também no decorrer de 1997.

Enfim, formuladas em suas versões finais e oficialmente apresentadas ao país no final do ano de 1997 (a do II CONED) e início de 1998 (a do MEC),

as duas proposições foram protocoladas em fevereiro de 1998, na Câmara Federal, iniciando-se os trâmites legais. Assim, a proposta da sociedade brasileira deu origem ao Projeto de Lei nº 4.155/98, assinado pelo então deputado federal do Partido dos Trabalhadores/SP Ivan Valente, que o apresentou em plenário, no dia 10 de fevereiro de 1998. Por sua vez, a proposta do Executivo, enviada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional através da Mensagem 180/98, em 11 de fevereiro de 1998, originou o Projeto de Lei nº 4.173/98, ao que foi apensada, em 13 de março de 1998, iniciando, também, sua tramitação pela Câmara dos Deputados. A partir daí, essas propostas, que parecem ser antagônicas, passaram a se confrontar no cenário nacional, percorrendo os caminhos institucionais de ambas as Casas do Congresso Nacional para a devida apreciação.

Neste percurso, ao Projeto de Lei nº 4.173/98 foram apresentadas 45 emendas, das quais 25 foram acatadas integral ou parcialmente. Em 14 de junho de 2000, foi aprovado pela Câmara dos Deputados o substitutivo do deputado federal Nelson Marchezan do Partido da Social Democracia Brasileira/RS, membro-relator do Plano Nacional de Educação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Trata-se de uma construção híbrida, conciliatória, das duas propostas, representando o acordo possível, resultado de muitas e demoradas negociações (texto este que, esclarecemos, não é objeto de estudo desta pesquisa, pois restringimo-nos ao estudo das propostas que o antecederam). A esse texto substitutivo foram, ainda, apresentadas 158 emendas, sendo 71 delas parcial ou totalmente aprovadas; no plenário da Câmara Federal, também foram apresentadas outras emendas, algumas das quais acatadas pelo relator e aprovadas pela Câmara. Despachado o substitutivo aprovado para o Senado Federal, aí recebeu a denominação de PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 42, de 03 de julho de 2000.

Finalmente, em 9 de janeiro de 2001 (é sempre bom lembrar, 180º da Independência e 113º da República), o Plano Nacional de Educação foi aprovado, com 9 vetos, pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, como Lei nº 10.172/01. Esses vetos atingiram pontos básicos que pareciam já consensualmente acordados, de modo que, segundo os

defensores da proposta da sociedade e, portanto, contrários aos vetos presidenciais, os interesses da educação foram abertamente preteridos em prol da racionalidade econômica, visto que prevaleceram as orientações imprimidas pelos Ministérios da Fazenda e do Planejamento, Orçamento e Gestão, impedindo, efetivamente, que a nação planeje o seu futuro educacional. Todos eles foram justificados pelo Presidente da República, alegando tratar-se de vetos a itens e sub-itens incompatíveis com a Constituição, com as disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal e contrários ao interesse público¹. Porém, estes vetos podem, ainda, até o presente momento (março de 2002), ser apreciados e derrubados ou mantidos pelo Congresso Nacional.

A magnitude das (racionaliz)ações da sociedade organizada e do Estado brasileiros, projetadas e apresentadas nas referidas propostas de Planos Nacionais de Educação provocaram um certo impacto social e político, principalmente em educadores e instituições vinculadas à educação, alimentando antigas expectativas e novas esperanças sobre os destinos da educação nacional. O que nos levou a refletir sobre a idéia de que, apesar de a razão ilustrada estar aparentemente eclipsada na cultura ocidental contemporânea pelas teorias críticas frankfurtianas e pós-modernas, a razão instrumental continua a brilhar mais do que nunca (Hansen, 1994: 79), ainda que, talvez, em seu estertor. O que demonstra a força e a vitalidade dos mitos - e, portanto, do imaginário - que continuam a modular, dirigir e orientar profundamente o curso da história, a sociedade e a cultura (Durand, 1982). Pois, mesmo com as imensas repercussões teóricas das perspectivas críticas que afirmam o esgotamento (Lyotard, 1986) ou o inacabamento (Habermas, 1992) do projeto existencial iluminista, é possível, ainda, observar nos discursos institucionalizados da sociedade organizada e, em particular, nos discursos oficiais do poder público e do Estado, em torno da educação, a forte persistência das racionalizações totalizantes, que se nutrem basicamente do furor gestor e da compulsão de formar (Paula Carvalho, 1989 e 1990), característicos da modernidade. Apesar do *mal estar* ter se instalado na educação e nos seus discursos (Favaretto, 1991), e do escárnio pós-moderno

1-Conforme Mensagem nº 9, de 09 de janeiro de 2001, do Presidente da República ao

que recaiu sobre os projetos de sistematização do processo educativo (Favareto, 1994), a educação mantém-se sob a égide da razão iluminista. Ela continua sendo reiteradamente apresentada como o instrumento estratégico para a consecução do desenvolvimento e da modernização nacionais, seja na perspectiva político-econômica (formação/qualificação do cidadão e do trabalhador), seja na perspectiva sócio-cultural (equalização das desigualdades e acesso ao patrimônio cultural da humanidade), mantendo-se, persistentemente, como modo fundamental de gestão do social.

Assim, é compreensível que, em tempos de “pós-modernidade”, no contexto da implosão ou inacabamento do projeto existencial iluminista e da explosão multiplicadora das diferenças - mas, também, paradoxalmente, de globalização e neoliberalismo -, cada vez mais a escola, mesmo com a concepção ampliação de educação e com os avanços da educação informal, venha sendo considerada, ainda, o *locus* privilegiado de educação; em especial, no que tange à contraditória necessidade capitalista e estatal de manter um certo nível de homogeneização – e hegemonização - cultural, por meio da imposição de funções, objetivos e conteúdos marcadamente vinculados ao modo de vida capitalista urbano-industrial e de uma pedagogia do “sucesso escolar”.

Contudo, a educação pública e a escola popular no Brasil, principalmente quanto à questão da qualidade do ensino, são *utopias modernas*. Pois, ainda não se realizaram no país, face ao já constatado e persistente fracasso escolar, visto que convivemos, contemporaneamente, com um ensino alheio às necessidades e aos anseios da população em geral, localmente desvinculado de um contexto geo-histórico-social e cultural, resultando em enormes perdas por evasão e repetência e, mesmo, das raízes culturais locais. Utopias estas que, cristalizada a crença na educação e na escola como instrumentos privilegiados de equalização, modernização e aperfeiçoamento da sociedade brasileira, foram incorporadas aos discursos liberais e progressistas, e plenamente assimiladas, na perspectiva liberal, ao discurso oficial e às (racionaliz)ações do Estado brasileiro.

Sabemos que, possivelmente, não antes da República e até a década de 20, avançando o desenvolvimento do “espírito positivista-ilustrado” e do “espírito capitalista”, formou-se no Brasil a percepção coletiva e a consciência geral que configurou a temática da educação como problema “... afeto ao próprio destino da nacionalidade” (Azanha, 1998: 102-5), como questão nacional e, portanto, governamental. Assim, viveu o país, nos anos 20, um clima de efervescência dos assuntos educacionais, os “movimentos de entusiasmo pela educação e de otimismo pedagógico” (Nagle, 1974), que, calcados na defesa da escola pública e popular como via de ascensão social para os indivíduos, de formação do homem brasileiro e, enfim, de *melhoramento* e democratização do país², consolidaram-se no final dessa década e começo da década de 30 como questão de interesse coletivo e de salvação nacional. Paulatinamente, ao lado do desejo de racionalização do país (urbanização, industrialização e modernização), acentuava-se o desejo de [re]formar as almas (Carvalho, 1990) brasileiras, manifestado já nos primórdios da Primeira República, marcando o início do furor pedagógico republicano que, devidamente alimentado pela compulsão para formar e pelo positivismo gestionário, oriundos da mentalidade moderna, penetrou profundamente a educação brasileira. Inicialmente, a partir do predomínio, por mais de duas décadas (1930-1950), do ideário pedagógico e político-ideológico liberal do movimento escolanovista, explicitamente modernizador (que, expresso no Manifesto dos Pioneiros, já em 1932, clamava pela racionalização e elaboração de um *plano científico* para o desenvolvimento da educação brasileira e para a “reconstrução nacional”). Muito desse pensamento vem persistindo ao longo do tempo no ideário e imaginário sociais, particularmente nos discursos e exposições de motivos da legislação e dos projetos, planos, propostas e reformas educacionais, tanto no discurso institucional do Estado brasileiro como no da sociedade civil.

Com o avanço do capitalismo urbano-industrial no país, o pensamento brasileiro em torno da educação, além do escolanovismo, foi ainda bastante

²-Pois, teoricamente, uma república “... não poderia funcionar num país de analfabetos que, por tal situação, não poderiam participar da vida democrática. (...). Era [o analfabetismo] uma afronta à República brasileira. Urge resolver tal chaga.” (Santos, 1993: 4).

influenciado, nos anos 50 e 60, por uma visão tecnicista decorrente do maior desenvolvimento da perspectiva praxeológica e ofélina³, a partir, em especial, da crescente ingerência norte-americana no país. No período posterior, a partir do final dos anos 70, esse pensamento passou a sofrer, também, uma forte influência do ideário progressista, cujas bases se assentam no ideário marxista e, mais recentemente, desde o início dos anos 90, do neoliberalismo (Paulo Carvalho et al., 1998: 7-8 e Teixeira, 2000: 18).

Neste sentido, a partir de reflexões baseadas em Paulo Carvalho et al. (1998: 7-8), pressupomos que não só no atual pensamento pedagógico brasileiro mas também no pensamento político-educacional, há o convívio de duas matrizes básicas e antagônicas, a tradicional - liberal - e a progressista - de raiz marxista -, que acabam por recompor de maneira simbiótica a cultura contemporânea dos educadores brasileiros, podendo ser desveladas e identificadas, explícitas ou implicitamente, no ideário e no imaginário⁴ sociais em torno da educação nacional. Pois, ambas, até como matrizes ideológicas e contra-ideológicas, ao impregnar o ideário, os discursos e as ações institucionais da sociedade organizada e do Estado brasileiros em relação ao desenvolvimento da educação nacional, estão expressas, direta ou indiretamente, nas diversas legislações educacionais e recorrentes mudanças, reformas, planos, projetos etc. Em particular, aqueles implementados nos últimos vinte anos, quando do estabelecimento, reconhecimento e consolidação da visão progressista na temática da educação e, especialmente nos últimos dez anos, do avanço de um liberalismo “renovado”.

Porém, tais discursos e ideários, ao fundamentarem-se numa visão praxeológica e ofélina da organização escolar, desconsiderando ou desconhecendo a dimensão basal constituinte do real - a dimensão simbólica, mítica, enfim, a cultura e o imaginário - demonstraram-se inadequados e simplificadores, reduzindo, minimizando, a complexidade intrínseca à realidade

³- Ou seja, sob a lógica da ação racionalizadora (praxeologia) que busca adequar meios e fins, visando à otimização (ofelimização) da eficácia, do rendimento e da produtividade (Paulo Carvalho, 1989: 87).

⁴- Esse recorte entre ideário e imaginário tem apenas objetivo didático, entendendo aí estar o ideário no nível de discurso de menor espessura mítica e, portanto, de menor pregnância simbólica, mas sempre presente em “textos duros” (legais, normativos, pedagógicos, político-ideológicos).

educacional e escolar do país. E, mesmo com as devidas nuances diferenciais na versão liberal e progressista, parecem ter uma mesma matriz mítica, imaginal, originária; ambas as versões, como aponta Teixeira (1990: 54-83), estão profundamente marcadas pela hegemonia da razão tecno-instrumental e, portanto, por uma lógica de dicotomização simplificadora, disjuntora, reducionista e excludente. Essa razão tecno-instrumental, que não consegue abarcar a complexidade e a unidade fundamental constitutivas das polarizações e dos antagonismos basilares presentes na problemática educacional brasileira⁵, nem o paradoxo cultural da unidade/multiplicidade (Paula Carvalho, 1994 e Teixeira e Porto, 1997: 218) tampouco a dimensão simbólica instituinte da realidade, o imaginário, tem fundamentado planejamentos, implementações e desenvolvimentos de políticas públicas educacionais racionalizantes e modernizadoras, os quais, talvez, devido a essa incompetência e a despeito de seus objetivos, têm efeitos contrários aos pretendidos, reforçando os baixos padrões de educação e de competência escolar no Brasil.

Porém, os atuais discursos institucionais sobre a educação e a escola, de matriz liberal ou progressista, ainda continuam a se legitimar, embasando-se, principalmente, nas teorizações cientificistas da Sociologia, da Economia, da Administração etc., tanto no enfoque sociológico do consenso quanto no do conflito (Sander, 1984 e Teixeira, 1990: 63-83). Reafirmam, explícita ou implicitamente, a racionalidade, a objetividade, a neutralidade e a perfeita pragmaticidade dos procedimentos e conhecimentos científicos e técnicos na gestão racional(izada) da Educação, mantendo-se na perspectiva “empresarial” (capitalista ou não, pois, mesmo quando reconhecem a especificidade da escola, têm por objetivos a racionalização do trabalho e o aperfeiçoamento do processo de produção a serem sempre dirigidas pela ciência e pela técnica, pelos ideais do utilitarismo, do produtivismo e do progresso), visando a uma *política de resultados*. Desse modo, tais discursos conservam e reproduzem profundos vínculos com a racionalidade econômico-industrial-produtivista e,

⁵-Como, por exemplo, elitização/popularização, instrução/formação, humanização/profissionalização, quantidade/qualidade, democratização do acesso/perda de qualidade, fracasso/sucesso escolar etc...

correlativamente, com a ideologia do trabalho (sob a qual é assentada a própria condição existencial humana). Nesse sentido, o progresso econômico torna-se paradigma em todos os domínios - social, político, cultural - e a organização racional do trabalho, entendida como a única maneira correta de se atingir os fins desejados, passa a se estender a todos os domínios da vida. (Teixeira, 1990: 60). Por isso,

... em nome da eficácia, da economia, e do produtivismo, impõem-se à escola um processo de racionalização que enfatiza cada vez mais a concepção praxeológica da educação. O utilitarismo passa a ser um valor dominante nas considerações que se tecem em torno dos problemas educacionais. (op. cit.: 67).

Resumindo, apesar das contundentes e bem fundamentadas críticas à racionalidade clássica e à razão técnica atualmente cristalizadas e hegemônicas, os discursos neoliberal e progressista continuam persistindo em promover e implementar a tecnificação geral, isto é, a racionalização generalizada do sistema educacional brasileiro. Para tanto, seus formuladores crêem, ainda, ser possível expurgar tudo aquilo que consideram como irracional e não racionalizável, impossível de ser previsto e manipulado, devidamente mensurado e dirigido pelos critérios do universo do trabalho e da produção (utilidade, produtividade, rendimento e eficácia), da razão prática, pragmática e economicista. Continuam a negar a razão cultural, a razão simbólica, reafirmando as “soluções racionais” pragmáticas, eivadas de objetividade e a competência técnico-científica despolitizada, esterilizada de subjetividade. Omitem, ocultam, esquecem ou não dimensionam amplamente as enormes e profundas implicações culturais, existenciais e “antropolíticas”, decorrentes dos projetos existenciais que, queiram ou não, explícita ou implicitamente, conscientes ou inconscientes, seus discursos contêm, exprimem, viabilizam ou implementam. Acabam, assim, mistificando a dominação política, a exploração econômica, a homogeneização e o controle sociais que são realizados sempre em nome de transformações para a melhoria da qualidade de vida, via os ideais do liberalismo ou do socialismo,

concretizados, como conhecemos, no capitalismo ou socialismo reais. Nessa perspectiva, em ambos os discursos, liberal e progressista, almeja-se que a educação possa otimizar ao máximo suas funções (social, cultural, política e econômica), como forma de neutralizar e acabar com toda forma de disfunção, desvio, desequilíbrio, conflito etc, como se o *ruído* (a álea, o risco e o acaso) não fossem parte instituintes, constitutivas e fundantes do real. Insistentemente, presumem que a complexidade intrínseca dos fenômenos culturais e, portanto, educacionais, possa ser reduzida, simplificada, disjuntada, sem maiores prejuízos ao *homo symbolicus* e resolvida em definitivo pela racionalidade tecno-instrumental, a partir da aplicação de leis científicas e/ou princípios técnicos, gerais e simples, no aprimoramento da sociedade e da qualidade de vida. Pois, é a educação, como prática simbólica-cultural de base, que permeia e faz a mediação, pondo em circulação e comunicação, todas as demais práticas sociais (Paula Carvalho, 1987 e 1990).

Contudo, as perspectivas teórico-críticas, inscritas no universo da crítica da razão prática, da “filosofia das diferenças” e do “pós-estruturalismo”, que se desenvolveram a partir da visão frankfurtina e da teoria cultural francesa, nos anos 60⁶ e 70, desvelaram que a racionalidade instrumental, a razão prática, construíra sociedades, cujas características

... parecem ser uma indústria altamente avançada, (...) que se traduz numa pauta de consumo sempre renovada e num sistema essencialmente massificante. Trata-se, na verdade, de uma sociedade

⁶-Anos da manifestação dos movimentos de contracultura que colocaram a cultura oficial em xeque, contestando-a de modo radical. Esses anos foram marcados também por “... um novo estilo de mobilização e contestação social, bastante diferente da prática política da esquerda tradicional...” (Pereira, 1985: 7-8). Foi um tempo de muita agitação, esperança e renovação, em que se tornava muito forte a idéia da necessidade de uma *nova consciência*, de uma *nova sensibilidade* e de um *novo homem*, do início de uma *nova era*, e o sonho da construção de *sociedades alternativas*, nas quais predominariam a “paz e amor” e o prazer, bem como a justiça e a igualdade. Assim, nos anos 60, amplos e múltiplos movimentos de rebeldia, de contestação e de liberação de minorias - e, portanto, das diferenças - explodiram (principalmente em 1968), colocando em questão toda a tradição da Modernidade, da cultura moderna e da racionalidade ocidental, isto é, a natureza, o valor e o sentido (significado e direção) do projeto existencial iluminista, fundado no império da razão, da ciência, da tecnologia e da ética burguesa. Talvez, já marcando o início de uma mudança estrutural da cultura contemporânea, uma guinada civilizacional; funda-se aí toda a discussão sobre a *pós-modernidade*, em torno do *pós-moderno*, debatida, ampla e polemicamente, dos anos 60 ao final dos 80 (Hansen, 1994: 44) e, até hoje, em aberto.

tecnocrática voltada para a busca ideal de um máximo de modernização, racionalização e planejamento, com privilégio dos aspectos técnicos-rationais sobre os sociais e humanos, reforçando uma tendência crescente para a burocratização da vida social. Tudo isso, por sua vez apoiado e referendado pelo dogma da ciência, ou melhor pela crença absoluta na objetividade do conhecimento científico e na palavra do especialista, o intérprete autorizado do discurso da tecnologia, da produtividade e do progresso. (Pereira, 1985: 28-9).

Essas críticas à busca de máxima racionalização da cultura e da vida, ambas sendo cada vez mais fragmentadas, cindidas, setORIZADAS e autonomizadas em campos e especialidades, como um resultado do desenvolvimento da razão instrumental no percurso da Modernidade, possibilitaram aos antropólogos reafirmarem, diante do delírio organizatório e planificador, da unidimensionalidade da “razão prática”, que a cultura é sempre o universo das mediações simbólicas. E, nesse sentido, ela concretiza-se em modos singulares de ser, sentir, imaginar, pensar e agir - portanto, nos diferentes *modos de existir* - dos indivíduos, grupos e sociedades. Através da descoberta e valorização da razão cultural e simbólica tornou-se possível uma melhor apreensão e compreensão do fenômeno da alteridade, da diversidade e/ou singularidade das culturas humanas (Rocha, 1985), as diferentes formas de *ser humano*. Contemporaneamente, com a explosão das diferenças, esse fenômeno passou a ser interpretado e entendido, principalmente, como resultante da concretização de escolhas existenciais circunstanciadas, face às várias alternativas que uma determinada sociedade tem para organizar, classificar e praticar sua experiência, vivência e existência. Pois, cada cultura configura um modo de existir, a partir de seu próprio e específico código simbólico, organizado em um sistema que é, por assim dizer, um mapa da realidade, um conjunto de regras para o pensamento e a ação (op. cit.: 85-8), que lhe dá sentido e individuação.

Portanto, as culturas humanas, ao possibilitarem a atribuição de sentido(s) à existência humana, às diferentes formas de ser humano, constituem-se de “... conjuntos de verdades relativas aos atores sociais que

nela aprenderam porque e como existir...” (op. cit.: 89), podendo ser consideradas como versões da vida; teias, imposições, escolhas de uma “política” dos significados (e, portanto, de sentidos - na dupla acepção da palavra: significado e direção), que orientam e constroem as diversas alternativas de ser e de estar no mundo. A cultura é, pois, uma teia⁷, na qual o homem tece seus significados e está a eles presos e dentro deles vive, na qual o homem existe e resiste - (re)existe - à fuga do tempo; de modo que “... cada cultura atribui significados, sentidos, destinos próprios, ‘fala’ da existência, e simboliza esta existência segundo as regras do seu jogo” (op. cit.: 88-9).

Assim, podemos apreender a diversidade e/ou singularidade cultural como possibilidades e alternativas existenciais, através das quais a humanidade se move no percurso de seu trajeto antropológico, formas pelas quais as diferentes sociedades puderam imaginar e projetar, viver e concretizar, realizando, de acordo com as possibilidades dadas, sua existência. Temos, pois, “... o contraste e a possibilidade de escolha (...) alternativa, chance, abertura e projeto no conjunto que a humanidade possui de escolhas de existência...” (op. cit.: 76); as diferentes “... respostas existenciais que deram os vários ‘outros’ pelo mundo afora...” (op. cit.: 87).

No entanto, a historicização da educação brasileira e a intrincada situação em que a mesma se insere na contemporaneidade - considerando-se nesse contexto, inclusive, a forte influência dos ideários da pós-modernidade, da globalização e do neoliberalismo – demonstram a quase inoperância e “falência” do paradigma epistemológico clássico como instrumento teórico de análise, planejamento e ação de intervenções na sociedade, face a cada vez mais complexa realidade, pois assenta-se em uma *razão fechada*, instrumental, técnica - portanto, numa forma de pensamento simplificador “... que reduz o complexo, ao separar a realidade em fragmentos para poder explica-la; separa o sujeito do objeto e este do ambiente; e elimina a incerteza, o contraditório, a ambigüidade etc....” (Porto, 2000: 19).

Por mais que se projetem, racionalizem-se e planejam-se, os objetivos almejados e previstos quase nunca são atingidos. Muitas vezes, atinge-se

⁷-Metáfora explorada por Geertz (1978).

justamente o oposto do pretendido. Isto porque, pressupomos, no Brasil, o paradigma clássico, gestado na Modernidade europeia, conforme Ortiz (1994a e 1994b), já foi gradativa e irreversivelmente assimilado *ao nosso modo* e contexto de país capitalista subdesenvolvido, periférico, constituindo um projeto existencial e cultural que, mesmo parecendo um tanto caótico e em crise permanente, tem seu próprio sentido.

Portanto, se não causa espanto, é, no mínimo, bastante significativo e muito inquietante que as diversas legislações educacionais e as recorrentes reformas, mudanças, planos, projetos etc., produtos do positivismo gestor, quase sempre autoritariamente impostos à sociedade brasileira, ao longo do século XX, acabaram por gerar enormes resistências contra a promessa de um futuro que parece inatingível e contra a opressão concretizada em nome do ideário da Modernidade e da modernização, do *progresso* e *desenvolvimento nacional*. Como bem expressa Roberto Motta, no cotidiano social e escolar da implementação dos projetos institucionais de modernização nacional,

.... as pessoas e os grupos se defendem dos projetos muitas vezes, menos pelo que dizem e pelo que fazem do que pelo que deixam de dizer e fazer. E como se resiste, em nosso País, ao modelo utópico de escola que corresponde a um modelo também utópico de desenvolvimento, que se gostaria de impor a nossa sociedade, em versão ora mais “positiva” ora mais “dialética”, como se fora dele não pudesse haver salvação! (Apresentação. In: Teixeira, 1990: 13).

Acreditamos que a contínua repetição dessa grave situação-problema seja, também, extremamente sintomática e significativa, estando a indicar a necessidade premente de que tanto a sociedade como o Estado brasileiros levem seriamente em conta o significado e o impacto de suas proposições e ações homogeneizadoras, racionalizadoras e modernizantes. Considerando aí, principalmente, as questões quanto ao efetivo reconhecimento do *Outro* (Paula Carvalho, 1997: 181-85), da diversidade cultural, como resultantes de trajetórias singulares e alternativas existenciais, bem como do papel estruturante que o imaginário tem na práxis social (Paula Carvalho, 1990) de qualquer grupo, na

organização de seu modo de existir, de viver e, em particular, de educar e, também, de “escolarizar”. Ainda, levando em conta, também, as duas vias de constituição do sentido da ação humana (Paula Carvalho, 1991: 142): a pragmática, que atua no nível racional, visando à satisfação de uma necessidade, e a imaginária, que age no nível inconsciente, visando à realização de um desejo profundo.

Nessa perspectiva, tomamos as já citadas propostas de Planos Nacionais de Educação como produtos culturais exemplares da *condição singular da modernidade brasileira* (Ortiz, 1994a e 1944b). Elas encarnam o universo cultural latente (o inconsciente, campo residual-afetivo-imagético instituinte: projeções, sonhos, devaneios, mitos etc.) e contemporizam o universo cultural patente (o consciente, campo lógico-cognitivo-representacional instituído: aspirações e idealizações formalizadas, ideações, racionalizações, planos, projetos etc.) oriundos da tradição iluminista e da modernidade européias (mas, apreendidos e vivenciados ao *modo brasileiro*), no contexto contemporâneo em que se entrecruzam os ideários - e imaginários - da pós-modernidade e, paradoxalmente, da globalização e do neoliberalismo. Portanto, pensamos que as propostas de Planos Nacionais de Educação são fontes ricas e privilegiadas para a realização de pesquisas que procurem, ampliando e aprofundando as análises, as leituras de discursos político-ideológicos, estudar a dimensão profunda, simbólica-cultural, da organização educacional e escolar brasileira, ainda não devidamente considerada pelas pesquisas já realizadas com esse tipo de fonte ou similar.

Como vimos, está se tornando cada vez mais evidente, em torno da questão da organizacionalidade e funcionalidade da educação nacional, a saturação, o desgaste, a inoperância ou insuficiência do racionalismo clássico, dos modelos explicativos vigentes e das análises ideológicas que, mantendo-se ao nível das ideações, do ideário, tem-se mostrado redutor, simplificador da complexidade intrínseca à realidade educacional e escolar do país (Teixeira, 1990). Vemos como uma interessante alternativa e profícua possibilidade o estudo do imaginário subjacente aos discursos ideológicos, institucionais, oficiais, relativos à Educação, expressos sob a forma de projetos, planos e

similares, a partir da utilização de uma abordagem epistemológica que não seja a mesma do paradigma científico clássico. Para tanto, faz-se necessária à utilização de um outro referencial teórico-metodológico fundamentado na concepção de uma *razão outra*, plural, aberta e complexa (Morin, 1984: 304-6 e Paula Carvalho, 1990: 21-2), uma nova racionalidade, imprescindível para abarcar a complexidade da realidade, que nos permita abordar em profundidade a cultura organizacional brasileira e as diversas problemáticas em torno da (re)qualificação da educação nacional, no contexto do reiterado fracasso escolar e das enormes transformações culturais do mundo contemporâneo.

Temos por outro pressuposto a “co-implicada” e recursiva relação do homem com o mundo, da cultura patente com a cultura latente, pois, tudo que se manifesta no discurso racional/racionalizador está assentado numa matriz imaginária e é resultante de uma dinâmica bio-psico-sócio-organizacional. Pretendemos, assim, a partir de um referencial metodológico, que tem como base o *paradigma da complexidade* de Edgar Morin, a *antropologia das organizações* de José Carlos de Paula Carvalho e da *antropologia do imaginário* de Gilbert Durand, fazer uma *leitura mitocrítica* das propostas dos Planos Nacionais de Educação.

Pois, os discursos apresentados nessas propostas contêm, trazem “contidos” e subjacentes aos seus ideários, cosmosvisões, proposituras de mundo, sociedade, homem, educação e, portanto, projetos existenciais e de formação do ser humano, cujas matrizes são míticas, arquetipais. Ao serem explicitados em profundidade pelo estudo do imaginário a eles subjacentes, para além das suas bases e aspectos ideológicos já tão explorados e desgastados, esses discursos poderão propiciar uma melhor apreensão, compreensão e interpretação do sentido (na múltipla acepção do termo: direção, significado etc.) cultural patente (manifesto, explícito) e, principalmente, latente (profundo, mítico, arquetipal) dos *projetos de futuro* para a nação, que se ocultam sob a racionalidade tecno-instrumental. Em síntese, o estudo das propostas de Planos Nacionais de Educação, na abordagem metodológica, poderá contribuir para o desvelamento e a tomada de

consciência perlaborativa do que está, de modo constitutivo, imerso na profundidade, na latência das proposições e racionalizações, das propostas e dos projetos de futuro para o país, resultantes do delírio organizatório intrínseco à razão instrumental e ao positivismo gestor.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é, metaforicamente, *mergulhar para alçar vôo* (Paula Carvalho, 1998). Isto é, mergulhar nos textos, verticalizando a leitura das propostas dos Planos Nacionais de Educação e, assim, realizar uma leitura mitocrítica, pois mítica e arquetipológica (Durand, 1983 e s/d). Uma leitura em profundidade, que permita identificar traços, esquemas, estruturas ou núcleos míticos, mitologemas, mitos diretores, enfim, configurações figurativas arquetipais, bem como o imaginário e os regimes de imagens subjacentes ao discurso institucional, político-ideológico, da sociedade organizada e do Estado brasileiros, em torno da problemática da educação nacional. Ou seja, que, ao trazer à tona elementos constituintes da cultura brasileira atual ainda não devidamente evidenciados e-ou considerados, contribuía com a reflexão e as discussões sobre questões que estão, direta e indiretamente, relacionadas à complexidade organizacional, sistematicamente ignoradas pelo pensamento tecnoburocrático dominante. Com isso, talvez, possamos apreender, compreender e interpretar a complexidade e o sentido mais profundo das amplas propostas, dos “pro-jectos” nacionais e, portanto, das proposituras de mundo e homem “contidas” nos Planos Nacionais de Educação.

Assim, no 1º capítulo buscamos explicitar o sentido geral - e singular - do “novo espírito científico e antropológico”, bem como a teoria geral do imaginário e a mitologia durandiana como referencial teórico-metodológico que escolhemos para orientar a leitura em profundidade, mitocrítica, das duas propostas de Planos Nacionais de Educação. No 2º capítulo, tecemos o desenrolar do contexto ideo-mítico (“meio ideológico, meio mítico”) que desembocou na elaboração de ambas as propostas. Expomos no 3º capítulo os elementos ideo-míticos (os ideologemas, as idéias-força, os traços míticos e mitologemas) identificados em cada uma das propostas. E no 4º, apresentamos os respectivos mitos diretores, legitimados pelo desvelamento

do regimes de imagem a que se encontram subsumidas. Por fim, fazemos algumas considerações finais, propiciadas por esta *outra razão*, por essa outra possibilidade de leitura dos textos e contextos, do homem e do mundo, que nos leva a *sentir os sabores* de existir, “re-existir” e viver...

A busca, o sentido...? Mergulhar para alçar vôo.

CAPÍTULO 1: O “NOVO ESPÍRITO CIENTÍFICO E ANTROPOLÓGICO” E A MITODOLOGIA

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. (Santos, 1988: 46).

Neste capítulo, em sua primeira parte, explicitamos o sentido do “novo espírito científico e antropológico”, bem como a teoria geral do imaginário em seus fundamentos, como um referencial teórico-metodológico que, diante da crise do racionalismo clássico e das contundentes críticas à razão prática, instrumental e fechada, procura reconduzi-la a seus limites, através da proposição de uma *outra razão*, aberta e plural. Referencial esse que assenta-se em uma proposta de reparadigmatização, centrada na recuperação e valorização da razão simbólica e cultural - portanto, do imaginário - buscando a sutura epistemológica entre natureza e cultura e a apreensão, compreensão e interpretação dos trajetos antropológicos em sua singularidade.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos a metodologia de Gilbert Durand, composta pela mitocrítica e pela mitanálise, e expomos os instrumentos metodológicos, teóricos-conceituais e prático-operacionais, assim como o método que adotamos na condução da pesquisa, incluindo contribuições de outros autores que já realizaram trabalhos de leitura mitocrítica.

A teoria geral do imaginário como referencial teórico-metodológico

Já há um bom tempo, a partir, principalmente, do último quartel do século XX, as pesquisas científicas de ponta (física quântica, química molecular, biogenética) e as teorias críticas frankfurtianas (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Harbemas) e pós-modernas (Deleuze, Foucault, Derrida, Lyotard), com as decorrentes rupturas epistêmicas que provocaram, têm fragilizado a antiga - e aparentemente - inabalável confiança epistemológica no paradigma⁸ cultural e científico aristotélico-cartesiano, no *racionalismo clássico* (Morin, 1984; s/da: 186-209 e s/db: 31-2), deixando perplexo o mundo ocidental.

Com as recorrentes reformulações teóricas, algumas delas verdadeiras revoluções, o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos científicos até então vigentes tornaram-se imprescindíveis para a maior e melhor compreensão do problema epistemológico da complexidade (Morin, s/db) dos fenômenos e da própria realidade como totalidade sistêmica, dinâmica e aberta. As rupturas epistemológicas decorrentes dessas reformulações e revoluções possibilitaram a um número significativo de estudiosos e pesquisadores, das mais diversas ciências, o desvelamento e a denúncia da fragilidade dos pilares em que os conhecimentos científicos clássicos se sustentam. Desse modo, muito contribuíram para um adequado entendimento da crise e esboroamento das bases fundamentais do racionalismo aristotélico-cartesiano, da epistemologia e das ciências clássicas (Morin, 1984 e s/db: 14-8; Durand, 1982: 23-4 e 44-52). Conseqüentemente, para uma melhor compreensão da perda da confiança epistemológica (Santos, 1988: 47), da crescente deslegitimação do saber (Coelho, 1993: 85-6) e, também, do poder

⁸-O conceito de paradigma é aqui compreendido, baseando-se no pensamento de Morin (1984, s/da e s/db), como esquema/estrutura nuclear e matricial de valores, crenças, pressupostos, representações, idéias, pensamentos, teorias, raciocínios etc., que tem um papel primordial, fundador, na cultura - e, portanto, na adesão coletiva a uma visão de mundo -, cujas raízes estão profundamente imersas no inconsciente individual e coletivo, determinando a inteligibilidade, a atribuição de sentido.

da racionalidade tecno-instrumental, que se verificam na contemporaneidade. Mostrou-se, claramente, que os pilares da ciência e do racionalismo clássicos, ao assentarem-se em uma ontologia dualista, dicotômica, estão fundamentados nas lógicas da simplificação, da redução, da disjunção e da exclusão, tendo por base epistemológica a lógica cartesiana, a análise explicativa e o causalismo determinista (Morin, 1984). Vislumbrou-se, a partir daí, que “... em face da razão clássica, há outras razões possíveis e outras formas de fazer ciência...” (Durand, 1982: 32).

Assim, intensificou-se o desvelamento da forte articulação entre ciência e técnica, bem como a enorme cisão existente entre “o que fazer” - a *razão técnica* - e “o por que fazer” - a *razão política* -, separação sempre afirmada em nome da utilidade social ou da produtividade do trabalho - a *razão prática*, como se elas fossem mutuamente excludentes. Evidenciaram-se a “colonização” e manipulação dos conhecimentos científicos por projetos de dominação e exploração do homem.

Percebeu-se, portanto, o quanto a razão se converteu “... no grande mito unificador do saber, da ética e da política” (Morin, 1984: 295) e tem sido mistificada nas ideologias da objetividade e neutralidade científica (Chauí, 1989: 31-5) e da condução metódica-racional da vida (Paula Carvalho, 1989: 83), do “viver segundo a razão”, em particular a razão econômica e administrativa. Isto é, o quanto a razão moderna tem estado, ideologicamente, em consonância com os princípios utilitários, pragmáticos da economia política e da administração, daí decorrendo, por exemplo, a prioridade dada ao enfoque das dinâmicas e fatores macro-estruturais, que toma o domínio político-econômico como a causalidade sobredeterminante, em detrimento das dimensões microestruturais da vida cotidiana, na perspectiva sócio-cultural, antropológica. Produziram-se, deste modo, discursos de legitimação dos saberes e poderes, que, assentados na *regra da competência*, da autoridade do “falar sobre”, enfim, no *discurso competente* (Chauí, 1980: 27-29 e 1989: 3-38), cujos reais fundamentos são dissimulados pela autoridade tecno-científica aliada à tecnoburocracia estatal. Pois, baseia-se na univocidade de uma razão

que reduz e exclui tudo que for incompatível com seu universo de ação, o praxeológico.

Por isso, a razão clássica, solidária ao racionalismo industrial, tornou-se instrumento de poder, de dominação – manipulação e controle – e exploração, ao instaurar uma lógica da ordem social, racionalizada e racionalizadora, na qual tudo que a perturba precisa ser eliminado, visto que se configura como demência ou criminalidade (Morin, 1984: 301). É a Modernidade contemporânea expressão do domínio dessa lógica, “... à medida que privilegia a implantação de macro-sistemas econômicos e políticos e, ao mesmo tempo, a adaptação do indivíduo a normas, modelos sociais e ideais de produtivismo e progresso.” (Porto, 1999: 91).

Contudo, como vimos, a consciência da solidariedade ideológica existente entre ciência, técnica e poder, reforçada ainda pela contundente denúncia da *desrazão*, da irracionalidade, repressão e violência do totalitarismo da razão tecno-instrumental (Deleuze apud Hansen, 1994: 43-4) e pela constatação da própria saturação dos sistemas de interpretação (Maffesoli, 1988: 57-61 e Teixeira, 1990: 17 e 98), pelo vislumbamento da inoperância e falência dos modelos explicativos vigentes⁹ trouxeram à tona muitos questionamentos fundamentados em críticas bastante incisivas e apropriadas. Em especial, sobre os motivos pelos quais, no mundo ocidental, privilegia-se um determinado modo de conhecer, assentado na previsibilidade e no controle - na manipulação - dos fenômenos e um certo modo de agir (Sahlins, 1979) orientado pela racionalidade tecno-formal. Pois, o domínio desta lógica tem determinado a racionalização generalizada da cultura e da sociedade, da existência humana, em consonância com um espírito economicista, produtivista e pragmático. Assim, tais críticas à razão prática (op. cit.), alimentadas por uma profunda renovação da psicologia e da antropologia¹⁰, trouxeram à tona muitos questionamentos sobre a lógica moderna da ordem social racionalizante, o que possibilitou a formulação de efetivos “contra-discursos críticos”, que procuram reconduzir a razão aos seus limites, como por exemplo,

⁹-Apoiados na compreensão da secular erosão dos princípios de cientificidade e de legitimação do saber acadêmico.

¹⁰-Dando origem à psicologia profunda e à antropologia simbólica.

as propostas de reparadigmatização - o *paradigma da complexidade* de Edgar Morin (1984), a *ciência do homem* de Gilbert Durand (1982: 55-64) e, na convergência desses, o *paradigma holonômico*, conforme José Carlos de Paula Carvalho (1990) -, que buscam a sutura epistemológica entre natureza e cultura e centram-se na dimensão das mediações simbólicas.

Para Durand (1997), a guinada paradigmática e civilizacional, cultural, que vivenciamos, encontra-se fortemente enraizada em um “novo espírito científico”. Isso porque a derrocada gradual do (neo)positivismo, sempre unidimensional e totalitário, mutilador do ser humano, de seus saberes e capacidades, viabilizou o surgimento das várias epistemologias de vanguarda. Essas acabaram convergindo para um “novo espírito antropológico”, para um novo modo de pensar, que recoloca ao mundo ocidental a possibilidade de revalorizar as imagens significativas da representação humana, permitindo à Antropologia a recuperação da *razão simbólica e cultural*, isto é, “... o poder das imagens e a própria realidade dos símbolos” (Durand: 1982: 26) e, portanto, do imaginário.

Esse novo espírito científico e antropológico, ao radicalizar a problematização da condição humana, do sentido da existência e dos conhecimentos, criou as condições para se colocar em questão o paradigma clássico dominante, baseado em uma racionalidade científica totalitária “... que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (Santos, 1988: 48).

As abordagens epistemológicas contemporâneas já reconhecem que a intervenção do imaginário e de *uma outra racionalidade* - figurativa e metafórica - não só é essencial para a existência humana, mas para a própria produção científica. E, apesar, ainda, da forte hegemonia do paradigma clássico, cada vez mais estudiosos e cientistas das mais diversas áreas de conhecimento buscam *re-conhecer* o homem por inteiro, recuperá-lo na integridade de seu ser, de seus diversos saberes e capacidades, particularmente no que tange às (des)articulações entre razão e imaginação e à necessidade vital de um equilíbrio entre as mesmas. É nesse sentido que têm se desenvolvido as

pesquisas do *Centre de Recherche sur l'Imaginaire*, na França - particularmente de um de seus membros-fundadores, Gilbert Durand, um antropólogo, discípulo de Gaston Bachelard -, situadas nas novas perspectivas de análise “pós-estruturalismo”, no estruturalismo figurativo.

Durand, buscando atribuir um sentido maior para a vida e para o homem, procura desenvolver, por meio da articulação meta e pluridisciplinar dos vários ramos do saber, um projeto de unidade das ciências do homem e uma epistemologia que toma o imaginário, a razão simbólica, como dinâmica subjacente à cultura e, portanto, instância primordial de todas as produções do homem, as quais têm o mito como forma privilegiada de manifestação discursiva. Seus estudos indicam-nos que em todas as sociedades existem, subjacentes, mitos que orientam e modulam, dirigem o curso da história, da sociedade e da cultura, servindo de estruturas dinâmicas orientadoras às atividades humanas significativas. Portanto, se considerarmos os fundamentos míticos do pensamento, bem como os esquemas simbólicos coletivos que se encontram implícitos nas várias criações do homem, veremos que, efetivamente, o pensamento humano move-se de acordo com estruturas míticas do imaginário. Deste modo, conceitos filosóficos e científicos têm uma origem comum, pois emergem de uma mesma fonte que, desde sempre, tem nutrido todas as formas de pensamentos e devaneios humanos: a imaginação.

Segundo Bachelard (1989), imaginação e vontade são as principais funções psíquicas que se manifestam no homem. Mas, a imaginação propriamente criadora possui funções totalmente diversas da imaginação reprodutora; sendo portadora da função do irreal, é psiquicamente tão importante e útil quanto à função do real. Ultrapassar a realidade indo além do já pensado, aí reside à originalidade, a força e o ilimitado poder da imaginação. Pois, compreendendo-a em seu sentido maior, pleno, é possível perceber que a imaginação

... não é, como o sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade, ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. (op. cit.: 17-8).

Ao tomar a imaginação como um jogo criador basilar também atuante na criação científica, Bachelard (1985) pôde evidenciá-la no cerne das idéias e dos conceitos. Face à hegemonia positivista, à unidimensionalidade e às desrazões vivenciadas pela humanidade, ele passou a assinalar o quanto um novo espírito científico e antropológico estava a exigir do mundo ocidental uma nova razão, um outro racionalismo, aberto, setorial, dinâmico, militante, em equilíbrio vital com a capacidade imaginante. Tornou-se ele, a partir da defesa da imaginação criadora, um dos primeiros a perceber, mesmo que, ainda, sob uma poética da matéria de Empédocles, os sinais da interação entre o humano e o cósmico na formação das imagens, entre as pulsões humanas e as intimações do meio ambiente material (Melloni, 1998: 74).

Para Bachelard, somente a revitalização da vontade de poder e de criar poderia conduzir o mundo ocidental à necessária crítica de uma racionalidade firmada num modo de compreensão, que alija do conhecimento o espírito humano em sua inteireza. Visando à expansão do horizonte intelectual-científico da civilização ocidental, vislumbrou ele a necessidade do alargamento das vias, das matrizes, do pensar humano e, portanto, de “... reformular o paradigma racional, positivo, preciso, mas estreito demais para concluir o ‘fato bruto’ da natureza e do homem.” (op. cit.: 91). Quem sabe, então, possa o homem ocidental reconduzir a razão a seus limites e, assim, reequilibrar razão e imaginação, conquistando lugar para o exercício de um pensamento inquieto e aberto, que reencante o mundo e a vida, o homem e seus saberes.

Gilbert Durand, um dos pesquisadores a aceitar tal desafio, concebeu e produziu sua obra maior, “*As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*”, publicada pela primeira vez em 1960¹¹, com o objetivo de dar continuidade, de uma perspectiva antropológica, às investigações inauguradas por Bachelard. Nessa obra é por ele tecido, (re)definido, pois criticamente ampliado e aprofundado, em consonância com uma antropologia profunda, o conceito de imaginário como

¹¹- *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire: introduction à l'archétypologie générale*. 1^a ed., Paris: PUF, 1960.

... o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* - (...) o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. (Durand, 1997: 18).

Nessa pesquisa, além de reelaborar o conceito de imaginário, ele realizou um inventário imagético e uma classificação dos dinamismos intrínsecos ao imaginário, preocupando-se em organizá-los sem a necessidade de utilizar-se de qualquer critério que lhes fossem extrínsecos. Também identificou o que denominou de *regimes de imagens* (diurno e noturno) e *estruturas* (heróica, sintética e mística) do imaginário. Para isso, considerou, principalmente, o isoformismo e a homologia existente entre o biológico, o psíquico, o social e o cósmico, como também as interações entres estes na dinâmica de formação das imagens, chamado por ele de

... trajeto antropológico, ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. (op. cit.: 41).

Desse modo, Durand afirmou e aprofundou, em seus estudos, a concepção de um imaginário composto por estruturas dinâmicas globalizantes não-lineares, complexas e constelares, organizadoras do processo de formação e transformação das imagens, dos símbolos, dos mitos, mostrando, ainda, o primado material do figurativo ou do imaginário sobre a infraestrutura - a base econômica. Para pesquisá-lo propôs, no desenvolvimento de suas pesquisas, uma *mitodologia*¹² como hermenêutica instauradora, não redutiva, que permite realizar uma leitura em profundidade, pois arquetipal, dos percursos e trajetos de construção de identidades dos Indivíduos e da Cidade (socialidade), isto é, de conquista da individuação e do sentido de cada cultura e sociedade, grupo e indivíduo.

¹²-Explicitada neste capítulo, a partir da p. 60.

Como podemos observar, estamos hoje para além das teses clássicas sobre o imaginário, que consideravam a imaginação, segundo Durand (op. cit.), como “o modo ‘primitivo’ do conhecimento científico”, “a infância da consciência”, “a louca da casa”, “fomentadora de erros e falsidades”. Como bem ele nos mostrou, devido à constante desconsideração das especificidades de suas dinâmicas próprias, imaginação e imaginário foram, na civilização ocidental, fortemente reduzidos e desvalorizados. Temos, portanto, como pesada herança um intenso processo histórico de desvalorização racionalista do imaginário, de desvalorização ontológica da imagem e de esvaziamento psicológico da função da imaginação, ainda marcando profundamente o pensamento ocidental. Desvalorização reducionista “... que não corresponde, de modo nenhum, ao papel efetivo que a imagem desempenha no campo das motivações psicológicas e culturais” (op. cit.: 24), como manifestação original e essencial de uma função bio-psico-social.

Há, porém, uma essência que é própria do imaginário e da imaginação, esta *faculdade do possível* (op. cit.: 22), e é necessário reconsiderá-la e reconhecê-la. No dinamismo da consciência, ou melhor, no *continuum* dos modos de consciência, há uma consciência imaginante: a imaginação. Libertar essa capacidade imaginante da prisão e do colonialismo em que vive relativamente à razão instrumental, à razão técnica, passa por reavaliar e revalorizar “... as conclusões lógicas da negatividade constitutiva da imagem...” (op. cit.: 24) - visto que sua função principal é conhecer, e não meramente definir o ser -, bem como por saber o que as imagens “realmente” representam, reapropriando-nos, assim, da imaginação e do patrimônio imaginário da humanidade na sua integridade.

Como vemos, as imagens e a imaginação já não podem mais ser encaradas como um empecilho para o processo ideativo, pois, pelo contrário, são sua própria pré-condição. Um pensamento que nem sequer fosse acompanhado por imagens seria incapaz de se exercer, já que ele, por mais racional e racionalizado que se encontre, “... não tem outro conteúdo que não seja a ordem das imagens.” (Pradines apud op. cit.: 29). Há nelas um dinamismo organizador intrinsecamente motivado. E, mesmo degradada, a

imagem ainda é portadora de um sentido que não pode ser encontrado para além da significação imaginária. Conforme Durand (op. cit.: 29), só se pode estudar a imagem pelo sentido que lhe é próprio, visto que o sentido figurado é o único realmente significativo.

Ainda, segundo ele, Piaget, em seus trabalhos, já propusera que há uma certa coerência funcional entre o pensamento simbólico e o sentido conceptual, mostrando a unidade solidária de qualquer forma de representação (op. cit.: 30). Do mesmo modo, para Jung, todo pensamento tem suas raízes em arquétipos, em esquemas ou potencialidades funcionais, em imagens gerais, determinando inconscientemente o pensamento (op.cit.: 30). Nesse sentido, fazendo sua uma das intuições de Bachelard, Durand concluiu que,

... muito longe de ser faculdade de “formar imagens”, a imaginação é potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica “porque as leis da representação são homogêneas”, a representação sendo metafórica a todos os seus níveis, e, uma vez que tudo é metafórico, “ao nível da representação todas as metáforas se equivalem”. (op. cit.: 30).

Ele esclarece-nos, ainda, que o que dispõe a estruturação simbólica e os próprios símbolos na raiz de qualquer pensamento são os vínculos afetivo-representativos impregnados nas imagens, de modo que a estrutura fundamental arquetípica terá sempre como base os materiais axiomáticos - as forças - do imaginário, pois:

Por detrás das formas estruturadas, que são estruturas extintas ou arrefecidas, transparecem, fundamentalmente, as estruturas que são, como Bachelard ou Jung já o sabiam, arquétipos dinâmicos, “sujeitos” criadores. (op. cit.: 15).

Nesta perspectiva, Durand, invertendo o clássico esquema sartriano que procura explicar o empobrecimento do pensamento pela imagem, pôde compreender

... a passagem da vida mental da criança ou do primitivo para o “adultocentrismo” como um *estreitamento*, um recalçamento progressivo do sentido das metáforas. [Percebendo que] É esse “sentido” das metáforas, esse grande semantismo do imaginário, que é a matriz original a partir da qual todo o pensamento racionalizado e o seu cortejo semiológico se desenvolvem. (op. cit.: 31).

Em relação à força elementar dos símbolos (*Sinn-Bild*, em alemão; *Sinn: sentido* - a variável na singularidade de cada cultura; *Bild: forma* – o universal e invariável, porque arquetipal no ser humano) e, por conseguinte, do imaginário, Durand mostra-nos que esta força encontra-se em realizar a ligação, para além das contradições naturais, de elementos inconciliáveis, a partir de uma lógica que não seja explicativa, linear e cartesiana, mas compreensiva e complexa. Desse modo, para o estudo dos arquétipos fundamentais da imaginação humana e das motivações simbólicas, já não faz mais sentido - e nem são mais suficientes – simples (simplificadoras e redutoras) explicações lineares, derivadas de deduções lógicas ou narrativas introspectivas. Temos, sim, que buscar um método compreensivo das motivações imaginárias, encontrar as categorias motivantes dos símbolos nos comportamentos elementares do psiquismo humano, para, então, fazermos a classificação dos grandes símbolos da imaginação em categorias motivantes distintas (op. cit.: 32-8); um método que viabilize a apreensão, compreensão e interpretação dos motivos simbólicos em sua complexidade, de modo que um conjunto simbólico não seja desvalorizado *a priori* em relação a outro e nem ocorra a desvalorização racionalista do imaginário, da consciência e da capacidade imaginantes.

Para tanto, é necessário, conforme ele orienta, que nos libertemos do imperialismo da idéia, da obsessão do recalçamento herdadas da psicanálise freudiana, “... que reduz sempre o conteúdo imaginário a uma tentativa envergonhada de enganar a censura” (op. cit.: 39), como também já percebera Piaget. Se, de acordo com os psicanalistas, a imaginação é produto dos conflitos entre as pulsões e o seu recalçamento social, para Durand, ao contrário, ela surge, na maioria das vezes, em seu próprio movimento, “... como

resultando de um acordo entre os desejos do ambiente social e natural.” (op. cit.: 39). Há, portanto, uma produção simbólica que é independente do recalçamento, pois, mais do que ser um produto desse, a imaginação é, pelo contrário, a origem de uma libertação. Como bem apreendeu Bachelard, segundo Durand, as imagens “... não valem pelas raízes libidinosas que escondem mas pelas flores poéticas e míticas que revelam.” (op. cit.: 39).

É nesse sentido que as epistemologias de vanguarda e os projetos de reparadigmatização, ao mostrarem que o imaginário é muito mais do que a epifenomenal “louca da casa” e ao afirmarem-no como o fundamento basilar de toda a produção humana, trouxeram à tona um novo espírito antropológico que põe em relevo, no centro das preocupações fundamentais do mundo ocidental, a frágil grandeza do *homo sapiens* (op. cit.: 19) e uma outra perspectiva antropológica, em que “... nada de humano deve ser estranho...” (op. cit.: 40). Foi, assim, que se constituiu a necessidade de uma Antropologia, no sentido mais amplo e atual do termo, isto é, um conjunto de conhecimentos do homem resultante da associação de diversos métodos e disciplinas, que articulem o conjunto das diversas ciências que estudam a espécie *homo sapiens*, buscando apreender, compreender e interpretar a inteireza da dinâmica e a complexidade do *animal simbólico* que é o homem.

Considerando o imaginário como o fundamental denominador, no qual se entrecruzam todas as criações do pensamento humano, uma *encruzilhada antropológica* dos saberes, Durand contesta as divisões acadêmicas das ciências do homem, pois tal parcelização dos saberes humanos é mutiladora da necessária complexidade compreensiva dos diversos problemas que são postos pelo comportamento singular do *homo sapiens*, mas, também, *homo symbolicus*. Alerta-nos, portanto, que as questões relativas à significação e, coseqüentemente, ao símbolo e ao imaginário, não podem ser devidamente consideradas unicamente por uma das ciências humanas, mas, sim, numa perspectiva inter e transdisciplinar, pois é o imaginário “... esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra.” (op. cit.: 18).

Ainda, a partir da afirmação do trajeto antropológico e, correlativamente, do reconhecimento de que há uma “... *gênese recíproca* que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa.” (op. cit.: 41), ele assinala que, como bem demonstrou Piaget, é nesse intervalo de percurso reversível que se localiza a investigação antropológica. Porque, afinal,

... o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente (...) as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo. (op. cit.: 41).

Assim, símbolo e imaginário são sempre produtos de imperativos biopsíquicos conjugados com as intimações do meio. A esse percurso, Durand denomina, como visto anteriormente, *trajeto antropológico*, no qual é característica tanto do produto como do próprio trajeto a reversibilidade dos termos. Segundo ele, estas idéias estavam também, de algum modo, implícitas no pensamento de Bachelard, para quem

... os eixos das intenções fundamentais da imaginação são os trajetos dos gestos principais do animal humano em direção ao seu meio natural, prolongado diretamente pelas instituições primitivas tanto tecnológicas como sociais do *homo faber*. (op. cit.: 41).

Em relação aos símbolos, que constituem os trajetos antropológicos, Durand esclarece-nos que estes, por serem isomorfos e homólogos, acabam por convergir em grandes eixos, em *constelações de imagens*, com semelhanças pontuais nos diversos domínios do pensamento (ciência, arte, religião, técnica). De acordo com o autor, é o caráter de semanticidade basilar dos símbolos que faz com que estes convirjam e se constelem, pois correspondem a desenvolvimentos de um mesmo tema arquetipal, a variações de um mesmo arquétipo. Configuram-se, assim, grandes constelações, em que as imagens convergem, grandes conjuntos simbólicos denominados por ele

estruturas do imaginário, “... em torno de núcleos organizadores que a arquetipologia antropológica deve esforçar-se por distinguir através de todas as manifestações humanas da imaginação.” (op. cit.: 43-4).

Percebe, como o etnólogo Levi-Strauss, que

... a psicologia da criança pequena constitui “o fundo universal infinitamente mais rico que aquele de que cada sociedade particular dispõe”. [E, portanto,] Cada criança “traz, ao nascer, e sob forma de estruturas mentais esboçadas, a integralidade dos meios de que a humanidade dispõe desde toda a eternidade para definir as suas relações com o mundo...” (op. cit.: 46).

Durand conclui ser aí, no domínio psicológico - partindo do psíquico para o cultural -, que podemos encontrar os grandes eixos que indicam a constância e direção dos arquétipos, essas realidades dinâmicas em movimento que possibilitam a convergência e a integração das diversas *metáforas axiomáticas de base, as imagens motrizes, as grandes categorias vitais da representação* (op. cit.: 46-7).

Para estabelecer o princípio fundamental de classificação das constelações de imagens e estruturas do imaginário, Durand utiliza-se das noções de *gestos dominantes, dominantes reflexas* ou, ainda, de *reflexos primordiais*, oriundas da reflexologia do recém-nascido. A reflexologia, ao levar em consideração os mais arcaicos conjuntos sensório-motores, constitutivos dos sistemas de “acomodações” mais elementares e originários, e a ontogênese da espécie humana, acaba por fornecer-nos algumas pistas sobre como as dominantes reflexas atuam e intervêm na constituição do simbolismo, podendo auxiliar-nos na compreensão do “polimorfismo” infantil, tanto pulsional como social. Estas dominantes agem sempre com um certo imperialismo, podendo já ser considerada como um princípio de organização, como uma estrutura sensório-motora (op. cit.: 50-1).

Assim, evidencia-se cada vez mais, pela psicologia contemporânea, a profunda vinculação entre as representações simbólicas, os centros nervosos e

os gestos do corpo; e, portanto, uma estreita vinculação entre a motricidade primária, o inconsciente e a representação. Ou seja,

... esta ligação genética de fenômenos sensórios motores elementares encontra-se ao nível de grandes símbolos (...). (...) [O que evidencia] o caráter normativo para o conteúdo global da psique das grandes propriedades biológicas primordiais, tais como a nutrição, a geração e a motilidade... (op. cit.: 50).

Durand propõe três dominantes reflexas - postural, digestiva e copulativa - que, configurando grandes matrizes sensório-motoras integradoras naturais das representações, dirigem e orientam a dinâmica da representação simbólica; e é neste nível que os grandes símbolos vão se formar (op. cit.: 51). Tal dinâmica está centrada na busca de equilíbrio entre as aspirações biopsicológicas e as intimações sociais; são essas as forças constituintes das dominantes reflexas, que se encontram na raiz da organização das representações. Portanto, "... 'o corpo inteiro colabora na constituição da imagem'" (Piéron apud op. cit.: 50), no sentido de que determinados esquemas perceptivos enquadram-se e se assimilam aos esquemas motores primitivos.

Como vemos, os reflexos humanos possuem uma capacidade enorme e bastante variada de sofrer condicionamentos culturais; é o ambiente humano o primeiro condicionador das dominantes reflexas sensório-motoras. Nele, os reflexos dominantes materializam-se culturalmente, de forma que a cultura sobredetermina o projeto natural fornecido pelos reflexos primordiais, por uma certa finalidade, ocorrendo, então, a sutura entre natureza e cultura. Porém, nessa dinâmica que motiva a imagem e dá vigor ao símbolo, é necessário que haja um mínimo de adequação e equilíbrio entre a dominante reflexa e o ambiente cultural, pois, conforme Durand, é no acordo, no equilíbrio, entre as pulsões reflexas do sujeito e o meio em que vive que se enraízam, de modo bastante imperativo, as grandes imagens na representação, e não, como se pensava, na censura ou recalçamento (op. cit.: 52). Temos, pois, que buscar equilibrar os objetos simbólicos pela obscura motivação dos movimentos

dominantes primordiais, considerando, particularmente, que os objetos simbólicos nunca são puros,

... mas constituem tecidos onde várias dominantes podem imbricar-se (...). Mais: verificamos que o objeto simbólico está muitas vezes sujeito a inversões do sentido, ou, pelo menos, a redobramentos que conduzem a processos de dupla negação... (op. cit.: 54).

É nessa complexidade de base do objeto simbólico que Durand justifica o seu método, isto é, por que, a partir dos grandes gestos reflexológicos, desenlear os tecidos e os nós constituídos pelas fixações e projeções sobre os objetos do ambiente perceptivo (op. cit.: 54).

É importante ressaltar, também, que, de acordo com Durand, a isoformia entre os esquemas, os arquétipos e os símbolos presentes no âmago de sistemas míticos ou constelações estáticas permite-nos confirmar a existência de certos protocolos normativos das representações imaginárias, claramente definidos e com relativa estabilidade, que se agrupam em torno dos esquemas originais a que denomina *estruturas*, as quais, por sua vez, agrupadas quanto à sua proximidade, definem o que ele chama de *Regime* do imaginário (op. cit.: 63-4).

Foram as evidenciáveis convergências entre uma determinada organização social, a tecnologia aí utilizada e a reflexologia que possibilitaram a Durand a proposição de dois grandes regimes de imagens ou simbólicos, não agrupados rígida e estaticamente: o *Regime Diurno* e o *Regime Noturno* (op.cit.: 57-8). Ao conjunto simbólico originário da reflexiva dominante postural que remete à elevação tanto do corpo como do olhar, com suas implicações manuais e visuais, inspirando imagens de luz, de luta, de altivez, ele chamou de Regime Diurno. Percebendo a vinculação profunda entre as dominantes digestiva e sexual, e que ambas compõem um único conjunto simbólico formado por imagens que inspiram as trevas, o descanso, a queda, Durand denominou-o Regime Noturno.

Essas duas grandes matrizes simbólicas, constelações de imagens ou regimes simbólicos, organizados por Durand, buscam dar conta das diferentes

motivações antropológicas, levando em conta as convergências dos múltiplos semantismos contidos nas imagens, a partir da contraposição e da comparação de isoformismos e polaridades dos regimes e de suas respectivas estruturas. Compondo internamente os regimes de imagens, encontramos a dinâmica das estruturas antropológicas, expressando, principalmente, situações actanciais dominantes (esquemas da ação), que encarnam e polarizam as *atitudes imaginativas básicas*, pelas quais o ser humano enfrenta a *angústia* provocada pelo fluir do *tempo* e o aproximar da *morte*, a saber: no Regime Diurno, estrutura esquizomorfa ou heróica (separar); no Regime Noturno, estrutura sintética (ligar) e estrutura mística (confundir).

Constelados em dois pólos antagonistas, em torno dos quais gravitam os mitos, os devaneios, os poemas, as imagens e os símbolos, os dois grandes regimes de imagens são comparados por Durand, nas suas polaridades, quanto à presença das “estruturas”, dos “princípios de explicação e de justificação ou lógicos”, dos “reflexos dominantes”, dos “esquemas ‘verbais’”, dos “arquétipos ‘atributos’”, da “situações das ‘categorias’” e “dos símbolos aos sistemas” (nos quais são utilizadas as diversas categorias dos jogos do Tarot), dos “arquétipos ‘substantivos’”. Durand faz uma classificação isotópica das imagens e organiza com todo esses elementos uma tabela de dupla entrada (op. cit.: 443, reproduzida na próxima página), que apresenta uma enorme abertura e amplitude, mostrando nitidamente a possibilidade da Antropologia do Imaginário de concretizar a aproximação, a convergência, entre as várias ciências do homem.

Também, procurando nos orientar mais detalhadamente sobre as singularidades e particularidades da dinâmica intrínseca ao Imaginário, Durand especifica a idéia de esquema – *schème* - como a generalização dinâmica e afetiva da imagem, que forma o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação, a consubstanciar-se nos diversos trajetos encarnados em representações concretas e precisas, presentificadoras dos gestos e das pulsões inconscientes (op. cit.: 60), realizando a junção dos gestos inconscien-

tes da sensório-motricidade, das dominantes reflexas e das representações. Conforme assinala ele, os gestos reflexos, quando diferenciados em esquemas no contato com o ambiente natural e social, determinam grandes arquétipos, mais ou menos como os definidos por Jung, que constituem a substantificações dos esquemas: as “imagens primordiais”, de caráter coletivo e inato, que se constituem em substantivos simbólicos, estágios preliminares e zonas matriciais das idéias. Daí afirmar que, muito aquém de ser anterior à imagem, a idéia é apenas um comprometimento pragmático do arquétipo imaginário em um dado contexto histórico e epistemológico (op. cit.: 61). Pois, o valor elementar e basal dos arquétipos reside, precisamente, em se constituírem no ponto de junção entre o imaginário e o processos racionais. Segundo Durand, apoiando-se ainda em Jung, as imagens nas quais se assentam as teorias científicas estão nos mesmos limites daquelas que inspiram os contos e as lendas (op.cit.: 61). Nesse sentido, segundo ele, o que é dado *ante rem* na idéia

... seria o seu molde afetivo-representativo, o seu motivo arquetipal, e é isso que explica igualmente que os racionalismos e os esforços pragmáticos das ciências nunca se libertem completamente do halo imaginário, e que todo racionalismo, todo o sistema de razões traga nele seus fantasmas próprios. (op. cit.: 61).

Alerta-nos, ainda, que a organização dinâmica do mito freqüentemente corresponde à organização estática que denomina constelação de imagens. E assinala, também, que é no prolongamento constelar e dinâmico dos esquemas, arquétipos e símbolos que nos encontramos com o mito, o qual, na sua acepção, toma o sentido amplo de

... um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. O mito explicita um esquema ou um grupo de

esquemas. Do mesmo modo que o arquétipo promovia a idéia e que o símbolo engendrava o nome, podemos dizer que o mito promove a doutrina religiosa, o sistema filosófico ou (...) a narrativa histórica e lendária. (op. cit.: 62-3).

Para verificar e mostrar como isso ocorre, Durand investigou amplamente a dinâmica do mito em sua circulação pela sociedade, desenvolvendo e aprimorando sua proposta metodológica – *mitodológica* - para o estudo do imaginário. Elaborou, então, a concepção de *Tópica Social*, levando em conta as interações circularizantes, continuamente recursivas, entre mito, sociedade e racionalização, a qual representou diagramaticamente (Durand,1983: 8), colocando-os em movimento nas conhecidas tópicas freudianas e ampliada em consonância com Jung para criar uma metáfora que melhor expressasse o funcionamento da psique coletiva. A esse diagrama ele chamou de *Tópico Diagramático do Social* (reproduzido na próxima página), tomando o cuidado de destacar que “... o englobante [dos diferentes níveis da tópica], a base fundamental, é a circulação do mito que define e descreve um conjunto social ...” (op. cit.: 7).

A partir do movimento circular globalizante do mito pela sociedade, ele assinala como, nessa dinâmica, o imaginário sobredetermina e circunscreve o momento sócio-cultural de um dado conjunto social, sendo, portanto, a matriz de toda sua produção cultural, inclusive dos sistemas filosóficos, lógicos e conceituais. Mostra, também, que existe um conflito entre os mitos latentes que habitam o inconsciente de uma sociedade e os mitos em vias de desmistificação racional, a tornarem-se manifestações patentes, de modo que “... no fundo, uma sociedade vive sobre dois mitos: um mito ascendente e que se esgota e, ao contrário, uma corrente mitológica que vai beber às profundezas do *isso* , do inconsciente social.” (op. cit.: 21).

Através da tópica social, Durand analisa o processo de racionalização, acompanhando a circulação do mito pela sociedade em três níveis, distinguindo as superfícies conscientes do social (patente) e as suas profundezas míticas (latente), a saber:

- o “*isso*” - o id - *psicóide*, nível fundador, caracterizado por uma *forte implicação mítica*, um *máximo de não racionalidade* e um *máximo de "discurso dilemático"*¹³; é o nível de fundação basal da sociabilidade/sociedade e aí se situam em camadas, primeiro, o *inconsciente coletivo específico*, com o qual se relacionam os *arquétipos* e as *imagens primordiais*, e, acima, o *inconsciente coletivo cultural*, com o qual se relacionam os mitos;

- o “*ego*” *societal*, nível actancial, caracterizado pela atuação dos “esquemas de ações sociais”; nele se conforma a *diferenciação*, a *discriminação* das representações conscientes de funções e papéis sociais *dos diversos atores do jogo social*, polarizados em torno de *funções positivas (de recuperação e de desmistificação)*, confortadas pela ideologia do poder, e de *funções negativas (de dissidências e de desmitificação)*, socialmente marginalizadas pela ordem vigente;

- o “*superego*” *institucional*, nível racional, caracterizado por uma *máxima racionalização* e um *mínimo de espessura e pregnância mítica*; nele se conformam as conceituações, sistematizações e classificações, aí se situando os discursos racionais e unívocos (op. cit.: 7-12).

O movimento circular englobante, partindo da base da tópica para o cimo, vai da progressiva racionalização do mito até o máximo de racionalização; a partir dessa, continuando a circulação para a base, ocorre a progressiva desqualificação das conceitualizações. Assim, o discurso racional, em sua univocidade e espessura, situa-se no nível do *superego*, sendo que, no nível patente, temos a dimensão ideológica, de pregnância mítica diminuída e, no latente, a dimensão mítica, sempre ancorada em profundidade no imaginário (Teixeira, 1998: 104-5).

A um conjunto formado pela presença histórico-social de um mito em um certo tempo e espaço cultural, em um “momento sócio-cultural” discernido, definido e descrito de acordo com a tópica social, em que há uma notável homologia entre as diversas representações que se manifestam no imaginário

¹³-Lévi-Strauss chama de discurso dilemático o discurso em que as proposições não consideram o terceiro excluído, a contradição, de modo que pós e contras são afirmados,

sócio-cultural de uma época, Durand (s/d: 162-9) chama-o, a partir de uma metáfora dos movimentos de um rio, de *bacia semântica*. Essa seria uma grande constelação de imaginário que instaura e faz ressoar pela sociedade uma nova sensibilidade e uma outra visão de mundo, como um segmento semântico-estilístico de longa duração, uma paisagem cultural definida por uma longa duração mítica, discernidos por regimes imaginários específicos e mitos privilegiados, diretores. Considerando-se a *bacia semântica* como uma estrutura dinâmica, cobrindo da gênese ao eclipse do mito, sua duração é de aproximadamente 150-170 anos, aproximadamente 4 gerações de 30 anos mais uma certa margem de variação - entre 30 a 50 anos - (op. cit.: 257).

Tratando-se da dinâmica do imaginário global de uma sociedade num determinado período de tempo, não sendo, assim, uma estrutura fechada, rígida ou “instantânea” e fixa, a *bacia semântica* está escalonada em 6 fases, cronologicamente irregulares, englobadas pela tópica social e, portanto, não segmentadas e isoladas em seis setores:

... *escoamento, separação das águas* (e é nesta fase que se esboçam as exclusões e, por isso, as marginalizações), *confluências* (isto é, reforço da corrente dominante), *nome do rio* (a escolha de uma personalidade que se mitifica e tipifica nomeadamente toda a *bacia semântica*) *ordenamento das margens* (isto é, institucionalização intelectual, filosófica e jurídica) e, finalmente, o abrandamento, onde despontam escoamentos novos [chamados] *meandros* e *deltas*. (op. cit.: 181-2).

... [a] primeira e [a] última fases podem praticamente sobrepor-se a uma *bacia semântica* futura. É nesta “sobreposição” que se verifica a tensão “tópica” (entre o mito manifesto [patente] e mito latente ou reprimido ... (op. cit.: 257).

A mitocrítica e a mitanálise como metodologia

A razão e a ciência apenas unem os homens às coisas, mas o que une os homens entre si, no nível humilde das felicidades e penas cotidianas, é essa representação afetiva porque vivida, que constitui o império das imagens. (Durand, 1988: 106).

Segundo Durand, as principais funções da imaginação são o equilíbrio biológico, psíquico e sociológico, sendo esses vitais para uma sociedade estabelecer um saudável e vital *equilíbrio antropológico*. Para ele, a tecnocrática - tecnológica e burocrática - civilização ocidental, asfixiada pelo racionalismo clássico e saturada de proibições simbólicas, oriundas de uma antiga e extrema desvalorização da imaginação, tem vivenciado, paradoxalmente, um intenso processo de remitização, de tal proporção que estão abertos os caminhos para a necessária reparadigmatização. Como a Antropologia vem, já há um bom tempo, viabilizando um completo recenseamento de temáticas e manifestações culturais, a partir da confrontação planetária das culturas, vivemos, contemporaneamente, a possibilidade concreta de compor um *museu imaginário* geral de todas as manifestações humanas, podendo nos apropriar perlaborativamente deste patrimônio imaginal para melhor apreendermos, compreendermos e interpretarmos os múltiplos sentidos da existência e da condição humana. Torna-se possível, portanto, uma reequilibração simbólica, em escala mundial, de toda a espécie humana. É então que

... a antropologia do imaginário pode se constituir, antropologia que não tem apenas a finalidade de ser uma coleção de imagens, de metáforas

e de temas poéticos. Mas que também deve ter a ambição de montar o quadro compósito das esperanças e temores da espécie humana, a fim de que cada um nele se reconheça e se revigore. (Durand, 1988: 106).

Nessa perspectiva é que podemos compreender suas proposições de uma *hermenêutica instauradora* e de *remitificação* (Durand, op. cit.), visando à restauração do pensamento simbólico, proposições fundamentadas nas complexas e profundas motivações antropológicas que se encarnam em todas as manifestações culturais - as produções humanas -, e libertas da lógica linear-cartesiana, disjuntiva, reducionista, simplificadora e excludente, herdada do racionalismo clássico, dos positivismo. Essas proposições se orientam por uma *filosofia geral da Antropologia*, em consonância com uma nova postura epistemológica, que procura reconciliar os poderes da imagem e do símbolo com os poderes da razão.

A essa filosofia geral, fruto da revolução epistemológica contemporânea, Durand (op. cit.: 38, 60-3 e 110-1), jogando com as palavras *methodos*, *logos* e *myto*, denominou *mitodologia*. A ela refere-se constantemente, também, como Ciência do Homem e, algumas vezes, Ciência do Mito, imbuindo já, no termo ciência, o sentido pleno do novo espírito científico e antropológico. Definiu-a, ainda, como um método¹⁴ apropriado ao estudo do imaginário (Durand, s/d: 159), à leitura em profundidade das múltiplas formas de manifestação simbólica do ser humano, animal simbólico e, por isso, da sociedade e da cultura. Pois, como mostram as noções de *profundidade* e *profundidade simbólica* (op. cit.: 122-34), o arquetipal e o mítico coincidem, sobredeterminando a ordem profunda do(s) sentido(s) que o homem a tudo busca atribuir, ao tentar dar respostas lógicas, racionais às grandes questões da condição existencial humana.

A mitodologia como filosofia geral, como uma reflexão globalizante mas não totalitária, orienta epistemológica (o porquê) e metodologicamente (o como) essa outra, essa nova *démarche* humana, buscando reconciliar, equilibrando, razão e imaginário (Durand, 1982: 64). Utiliza-se da linguagem do

¹⁴-Compreendendo-se a palavra *método* na perspectiva filosófica, como “caminho que conduz a uma verdade”, o *methodos*, a *démarche* (op. cit.: 38-41).

imaginário e do mito como linguagem científica pertinente às ciências do homem e, em especial, às ciências do texto (op. cit.: 65) e desdobra-se operacionalmente, em termos metodológicos, em duas dimensões de estudo e pesquisa: a mitocrítica e a mitanálise.

A mitocrítica

... é justamente uma crítica do tipo crítica literária, como se diz, crítica de um texto, crítica que tenta por a descoberto por detrás do texto quer seja um texto literário (poema, romance, peça de teatro etc.) ou mesmo o estilo de todo um conjunto de uma época – mas em rigor, texto jornalístico – que tenta pôr a descoberto um núcleo mítico, uma narrativa fundamentadora. (op. cit.: 65).

Composta por um conjunto bem articulado de instrumentos teóricos-conceituais e prático-operacionais, metodológicos, epistemologicamente embasados na mitodologia, a mitocrítica permite detectar e discernir os mitos, os núcleos e esquemas míticos que atuam subjacentes às narrativas e se alinham aos grandes mitos clássicos geralmente conhecidos (op. cit.: 73-4). Ela tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que sempre há algo no texto banal, num nível bem mais profundo de leitura (o latente: arquetipal, mítico) que se encontra para além da superfície (o patente: manifesto, ideológico) e que pode nos levar a um grau ainda maior de apreensão, compreensão e interpretação sobre ele. Para isso, esse “algo” precisa ser adequadamente trazido à tona e posta em relevo.

Por sua vez, a mitanálise consiste

... numa deslocação dos métodos [da mitocrítica] para um campo mais largo que o do texto literário, para um campo mais largo e, por isso mesmo, muito mais aleatório: o campo do aparelho ou das instituições ou das práticas sociais. Ou seja, para o campo da Sociologia. (op. cit.: 87).

Como vemos, trata-se de utilizar os mesmos instrumentos teóricos-conceituais e metodológicos da mitocrítica, agora em uma perspectiva ampliada, alargada, do campo de análise, de leitura. Passa-se do campo “restrito” da literatura para a vastidão do social e da sociedade, do texto literário para o contexto sócio-cultural. Deste modo, a sociedade torna-se, também, passível de uma leitura profunda, mitocrítica, de modo que o próprio contexto (a sociedade) torna-se texto, sendo a mitanálise uma mitocrítica expandida à sociedade, também a ser “lida” e compreendida em profundidade. Como podemos perceber, a diferença entre elas é que a mitanálise será

... aplicada a um texto, um texto fluido, um texto que não tem a facilidade literária, linear, unidimensional da escrita, mas um texto que se refere a todo o conteúdo antropológico de uma sociedade, um texto a várias dimensões, de algum modo, a três, quatro, cinco dimensões: os objectos, os hábitos de vida, os costumes, as opiniões, os monumentos e os documentos. (op. cit.: 89).

Sua singularidade em relação à mitocrítica reside, portanto, na leitura profunda, de aparelhos, instituições ou práticas sociais, bem como de objetos, hábitos de vida, costumes, opiniões, monumentos e documentos etc. que exprimem uma sociedade, abrangendo um largo período de tempo, um tempo de longa duração. Isto é, a mitanálise permite o exame e a determinação, a detecção, dos grandes esquemas míticos de uma sociedade num segmento de duração social e, assim, mostrar as camadas míticas que se imbricam, desvelando a anatomia dissecada de um momento social em seus componentes míticos (op. cit.: 97 e 104). Temos, então, na mitálise, a extensão da mitocrítica a todo o campo do social, a todos os “objetos” passíveis de uma leitura profunda e a ampliação da temporalidade, na perspectiva da história das mentalidades e das temporalidades múltiplas de Fernand Braudel, bem como da concepção antropológica de paisagem cultural. Pois, a mitanálise “... se centra nos fenômenos e nas estruturas de longa duração de uma sociedade” (Durand, s/d: 259), assinalando, analisando, compreendendo e interpretando o sentido das modulações e das invariantes míticas, que permaneceram.

Em síntese, a mitocrítica e a mitanálise compõem, como dois momentos distintos mas articulados, a *hermenêutica metodológica* (Durand, 1983), que, como vimos, pode ser aplicada a um terreno muito variável, sobretudo em dimensões, devendo o pesquisador estar atento à escala, à amplitude da narrativa que escolheu e definiu (desde um pequeno fragmento de texto até todas as obras de uma época), de acordo com suas fontes de pesquisa. Pois, dependendo da dimensão e escala do estudo, isto é, quanto maior for o terreno escolhido, mais a mitocrítica tende sempre a adotar uma mitanálise (Durand s/d: 246-8).

Nesse sentido, podemos compreender a **mitocrítica** como um recurso metodológico baseado num método compreensivo e interpretativo de análise, estruturalmente semelhante à crítica literária, que tem por objetivo detectar o *núcleo mítico* de textos e, portanto, num primeiro momento, com uma dimensão mais estática, preocupando-se basicamente em captar as invariantes. E a **mitanálise** como um método de detecção dos mitos instauradores que caracterizam um determinado contexto sócio-histórico-cultural e das condições de ressonância e ressurgência dos esquemas míticos ou grandes mitos diretores, que moldam um período da produção cultural e, portanto, envolve uma dimensão mais dinâmica, preocupando-se mais com as modulações, os movimentos do mito, isto é, “... como é que um mito se ‘modifica’, quais são os processos dessas modificações, como é que a ‘modificação’ se processa...?” (op. cit.: 246) etc..

Pois, sendo o mito perene (op. cit.: 97-8), ele nunca desaparece completamente, mas, também, jamais se mantém em estado puro, original, estando sempre sujeito à flutuações, inflacionárias e deflacionárias, das unidades significativas que o compõem, justamente para garantir sua sobrevivência. Devido à estrutura formal-esquemática que lhe é característico, ao acompanhar o movimento histórico-sócio-cultural, o mito sofre modificações, evoluções ou manipulações (op. cit.: 96) em suas unidades mitêmicas, enfim, *derivações*, e, assim, ele vai incessantemente sendo “recheado” ou recomposto por unidades significativas diversas (chegando até mesmo a passar por um

processo de inflacionamento) ou, inversamente, vai se desgastando (passando por um processo de deflacionamento). Por isso, o mito é

... em última análise, um quadro, se não formal, pelo menos esquemático (...) incessantemente preenchido por elementos diferentes. (op. cit.: 97).

... sendo [o mito] sempiterno e mantendo-se numa semântica fixada de uma vez por todas, nunca desaparece. Mas desgasta-se, o que significa que existe, no movimento temporal do mito, períodos de inflação e deflação. (...) períodos de intensidade e períodos de apagamento, de ocultação. (op. cit.: 97).

O mito é estruturalmente formado, conforme Durand (1983: 29), pela articulação redundante de *mitemas*, as menores unidades significantes do discurso mítico definidas pelos pontos fortes e repetitivos da narrativa. Os mitemas passam por modificações, por modulações, de acordo com a temporalidade, manifestando-se e atuando semanticamente, seja de modo patente (repetição explícita de conteúdos homólogos – situações, personagens, emblemas etc.) ou latente (repetição de esquemas intencionais, recobertos de outras novas roupagens para encobrir velhos e persistentes temas míticos) (Durand apud Teixeira, 2000: 29-30). Assim, como o mito é flutuante (Durand, s/d: 98), dois são os processos de desgaste e modificação - e, num certo sentido, de atualização - dos mitos: as *derivações* e a *usura*, propriamente ditas e provocam, em certa medida, uma distorção do mito; elas ocorrem quando alguns mitemas são substituídos por outros que foram agregados ao mito ou quando mitemas desapareceram por terem sido desfeitos; o desaparecimento do mitema causa um empobrecimento do mito e a sua substituição por outro, uma ampliação. A usura ocorre quando o processo de derivação é muito grande, provocando a perda de um conjunto de mitemas constitutivos do mito, o que ocorre, geralmente, em períodos de retraimento do mito e, portanto de latência. O processo de usura pode dar-se por *denotação* (excesso de redundância patente do conteúdo mítico, de modo que, apesar do nome do mito ser mantido, ele encontra-se esvaziado de sua substância mítica,

disfarçado por falsa denominação e tendendo à representação estereotipada, carregada e exagerada do mito) ou por *conotação* (excesso de transformação do sentido mítico), chegando a levar, no extremo, a uma inversão total ou à perda do sentido “original”, motivada pela diluição ou eufemização da intenção dramática, da “lição moral” do mito.

Sobre a questão da especificidade da mitocrítica durandiana, que lida com discursos saturados de simbolismo, e do grau de articulação e (in)distinção entre a mitocrítica e a mitanálise, Araújo e Silva (1997: 25) não acham pertinente o uso do conceito de mitema em textos com máxima racionalização do discurso. Considerando a relação existente entre ideologia (ideário) e mito (imaginário) (op. cit.: 25), conforme demonstrou Sironneau (1995 e 2000), eles propõem para a leitura em profundidade de textos altamente racionalizados a utilização do conceito de ideograma¹⁵, fazendo a ponte entre a dimensão mítica e a dimensão ideológica, enfim, entre o imaginário e ideário. O conceito de ideograma não está confinado à dimensão mítica como o conceito de mitema, mas “... é um conceito mais amplo e apropriado à análise da dimensão mítico-ideológica...” (Araújo e Silva, 1997: 27) ou ideo-mítica, ambas as expressões referindo-se a um discurso meio ideológico, meio mítico, altamente racionalizado.

Esses autores apóiam-se, ainda, no conceito de idéias-força compreendido como traves-mestras, idéias-chave, dos discursos ideo-míticos (op. cit.: 33-4), em torno das quais constelam os ideogramas e que, por sua vez, permite-nos aproximar e agrupá-los em determinados conjuntos, séries ou pacotes.

Cabe aqui ressaltar que, nesta pesquisa, de acordo com objetivos mais restritos ao âmbito da mitocrítica, mas sem desconsiderar as reconhecidas vinculações entre texto e contexto, assim como entre ideologia e mito, tomamos a mitocrítica e a mitanálise como dois momentos distintos da mitodologia. Lembramos que passar da mitocrítica para a realização de uma mitanálise propriamente dita depende, como vimos anteriormente, da amplitude temporal necessário e que se queira dar ao estudo realizado, da escala de

¹⁵-Esse conceito será definido, logo adiante, na p. 72.

amplitude que as fontes escolhidas representam (Durand, s/d: 247-48) e, ainda, acreditamos, da quantidade de mitocríticas já realizadas sobre determinadas temáticas numa certa duração temporal. Pois, é a realização de diversas mitocríticas ou de uma mitocrítica em uma ampla escala temporal que permitiria estendê-la a uma mitanálise; não sendo assim, haveria um grande risco de, com apenas uma ou ainda poucas mitocríticas realizadas em uma pequena dimensão temporal, cairmos em perigosas generalizações ou enquadramentos mecânicos, sob pena de abstratas homogeneizações e perda da riqueza da singularidade, essencial ao estudo antropológico e, portanto, mitodológico.

Nesta perspectiva, é importante assinalar que o intuito primeiro, o interesse específico, desta pesquisa é fazer uma leitura mitocrítica das duas propostas de Planos Nacionais de Educação mais recentes (oficialmente apresentadas à sociedade brasileira no final do ano de 1997 e início de 1998). Tratando-se de um exercício inicial e exploratório, a partir apenas de dois documentos de um mesmo momento histórico. Não temos, portanto, a pretensão de fazer propriamente uma mitanálise, uma leitura mitanalítica da temática da educação nacional numa escala de longa duração, como por exemplo, em todo o Brasil-República, a partir de todos os Planos Nacionais de Educação do período. Por isso, face à dimensão e escala temporal proposta e definida para esse estudo, bem como à quantidade de fontes trabalhadas e às próprias limitações do pesquisador, preferimos identificar a leitura que realizamos como uma leitura mitocrítica (que, é claro, quando necessário poderia aproxima-se e se utilizar de uma perspectiva mitanalítica, recorrendo à leituras mitocríticas já realizadas). Pois, para a realização de uma mitanálise seria necessário aplicar a mitocrítica, "... mas em condições infinitamente mais difíceis e que necessitam muito mais maturidade...", conforme ressalta o próprio Durand (1982: 89), de modo que a facilidade literária, linear, unidimensional da escrita seria substituída pelo (con)texto composto por todo o conteúdo antropológico de uma sociedade, numa determinada duração social.

Assim, para a leitura em profundidade dos documentos apontados faremos uso da proposta metodológica de Durand, bem como das

contribuições teórico-metodológicas, considerações e conclusões de Sironneau (1985 e 2000), de Araújo (1996), de Araújo e Silva (1997, 1999 e 2000) de Teixeira (1999 e 2000) e de Teixeira et al. (1998).

Também, levando em conta as especificidades dos discursos altamente racionalizados, como, por exemplo, as propostas dos Planos Nacionais de Educação, relembramos que o próprio Durand (1983: 7-12), explicando seu diagrama da Tópica Social, mostra como o imaginário, sendo matriz dos sistemas filosóficos, lógicos e conceituais, define e descreve, durante a circulação englobante dos mitos, um certo conjunto social e, portanto, toda sua produção cultural. Segundo essa tópica, como vimos no item anterior deste capítulo, é possível analisar o processo de racionalização nesta circulação do mito pela sociedade em três níveis: o id, o ego societal e o superego. Assim, o discurso racional, em sua univocidade e espessura, situa-se no nível do *superego*, sendo que, no nível patente (instituído) temos a dimensão ideológica, de pregnância mítica diminuída e, no latente (instituinte), a dimensão mítica, sempre ancorada em profundidade no imaginário (op. cit.: 10). É o que bem comprovam, por exemplo, as pesquisas de Sironneau (1985 e 2000): na ideologia, toda a simbólica subjacente apresenta-se por meio de esquemas e traços míticos degradados; isto porque

... o dinamismo energético do mito encontra-se contido, encerrado no envelope racional da ideologia como num espartilho; ele perde intensidade: a equivocidade, a espessura de sentido que caracterizavam todo simbolismo e todo discurso mítico, cede o lugar a um conceptualismo caminhando para a univocidade. Em consequência desta racionalização e secularização, o imaginário ideológico aparece empobrecido e, a nosso ver, degradado. (Sironneau, 2000: 47).

Neste sentido, o trabalho hermenêutico que Sironneau desenvolveu sobre as ideologias políticas do nacional-socialismo, do comunismo e do jacobinismo, para detectar esquemas e-ou traços míticos nas ideologias políticas, só tornou-se possível

... porque admite, por um lado, que o semantismo do discurso não é redutível à sua estrutura formal e que, por isso mesmo, é já sinal de uma presença simbólica, ainda que velada dos traços míticos, e que, por outro lado, esses mesmos traços (que podem ser mitemas ou mitologemas) se encontram habitualmente degradados, disseminados ou traduzidos num outro tipo de discurso, que à primeira vista não revela qualquer semelhança com qualquer estrutura mítica... (Araújo e Silva, 2000: 187).

Assim, nos discursos político-ideológicos, apesar de altamente racionalizados, mesmo não sendo fácil, como afirma Teixeira (1999: 103), é possível ler o sentido latente que se esconde no patente. Dessa forma, pensamos poder encontrar neles traços míticos, ainda que empobrecidos, desgastados, degradados e parecendo não ter qualquer vinculação com estruturas míticas. Tomamos, como pressuposto básico a concepção de que as “... *epistêmes*, as ideologias, as utopias, os programas, enfim, tudo que toma a forma de um discurso racional e unívoco...” (Durand, 1983: 10), como por exemplo, os projetos e planos educacionais, mesmo pretendendo-se produções eminentemente racionais (objetivas, neutras e científicas), têm suas raízes fincadas no imaginário, visto ser este a base fundante das racionalizações. Pois, todas as diversas formas de sistematizações são resultantes de um progressivo movimento de circulação do mito até a sua máxima racionalização, situando-se aí o menor nível de espessura mítica do social, ocorrendo nelas a diminuição da pregnância mítica (op. cit.: 10). Desse modo, projeções imaginárias aglutinam-se paulatinamente, consubstanciando-se em conceitos socializados, consolidados em ideários e ideologias. Frutos de uma desmitificação objetiva, tais discursos alardeiam-se racionais, objetivos, neutros e científicos, portanto, legítimos¹⁶. No entanto, o que acabam por veicular são, essencialmente, valores racionais de um mito racionalizado expressos em ideologias, já que, enfim,

¹⁶-Como todo *discurso competente*, no dizer de Chauí (1989).

... razão e inteligência, longe de estarem separadas do mito por um processo de maturação progressiva, não passam de pontos de vista mais abstratos, e muitas vezes mais sofisticados pelo contexto social, da grande corrente de pensamento fantástico que veicula os arquétipos. (Durand, 1997: 389).

Por isso, durante a circulação do mito, conforme a tópica diagramática do social, a razão vai incorporando características dos mitos fundadores, os quais, por sua vez, vão se enfraquecendo, à medida que o discurso é racionalizado. Nesta perspectiva, podemos compreender, com Durand (op. cit.: 415-7), como o pensamento “objetivo”, objetivante, formaliza-se e consubstancia-se por meio da linguagem, de modo que o semântico dilui-se ou se enrijece em semiológico, fazendo com que, entre a pura imagem e o sistema de coerência lógico-filosófico que ela promove, emerja o discurso. É a retórica - pré-lógica que faz a intermediação entre a imaginação e a razão - que nos permite, face à degradação do semantismo dos símbolos, “... transcrever um significado por meio de um processo significante” (op. cit.: 416), viabilizando a apreensão e o “acesso” ao sentido próprio dos signos, por meio do acompanhamento que possamos fazer da passagem entre o semantismo do símbolo e o formalismo da lógica. Pois, toda retórica funda-se no poder metafórico de transposição de sentidos, variando o contexto, a época, sendo que as palavras - e os discursos a partir delas proferidos - somente se realizam, porque são vivenciadas num dado contexto expressivo.

Cabe ressaltar que o método mitocrítico coloca-se como apenas uma das leituras profundas possíveis. E, quanto à questão da subjetividade da leitura, lembramos que, de acordo com a visão hermenêutica, o ato da leitura é sempre um ato concreto de gestação de sentido

... no qual se completa o destino do texto. É no próprio âmago da leitura que, indefinidamente, se opõem e se conciliam a explicação e a interpretação. (Ricoeur: 1986: 162).

... pois o que está para se interpretar num texto é uma propositura de mundo, de um mundo tal em que eu possa aí habitar para aí projetar um

dos meus mais íntimos e específicos possíveis. A isso chamo o mundo do texto, o mundo próprio a esse texto único. (op. cit.: 112).

Segundo a concepção hermenêutica mitológica durandiana, ao definir a metodologia geral do tratamento de um texto na perspectiva mitocrítica¹⁷, na qual há um texto que se desenrola, ele nunca se apresenta gratuita e inocentemente, sem compromissos, nunca se oferece imediatamente *significando*, mas

... contém sempre, assimilado, no centro de si, um ser [termo de Ernest Cassirer] pregnante, ou seja, um fundamento que interessa (...). Ora bem, um texto *olha-nos*, quer dizer, é mais que um interesse, é um cruzamento de olhares ... (...) ... um texto olha-nos e é o que num texto nos olha que é o seu núcleo. E esse núcleo, (...) qualquer coisa que nos olha, que nos interroga, pertence ao domínio do mítico. (Durand, 1982: 66).

É, portanto, por meio desse *entrecruzamento de olhares* que ocorre no ato da leitura, que se torna possível encontrar e apreender indícios de traços míticos e de estruturas intencionais profundas, presentes em *núcleos figurativos*, que, por sua vez, podem levar-nos a colocar em relevo, a identificar, o(s) mito(s) que atua(m) por detrás da narrativa do texto, no caso desta dissertação, do discurso presente nos textos das propostas dos Planos Nacionais de Educação.

Para proceder metodologicamente, considerando este tipo de análise crítica como um modo de leitura em profundidade, arquetipal, do texto, é preciso levar em conta que, conforme Durand (op. cit.: 76), a mitocrítica é realizada considerando uma dupla entrada: 1- diacrônica: leitura pontual do texto na sua seqüência linear, identificando o que nele *está a me olhar* e se repete obsessiva e redundantemente, no qual os olhares se cruzam pela ressonância; e 2- sincrônica: leitura, no conjunto, desses núcleos de ressonância identificados no entrecruzamento de olhares, detectados e

¹⁷-A propósito da subjetividade da leitura, ver também Durand, 1982: 77-80.

identificados. A leitura mitocrítica “... desdobra a diacronia, mas classifica-a em pacotes sincrônicos” (op. cit.: 76), no decorrer da leitura sincrônica.

Ao realizar a leitura das propostas de Planos Nacionais de Educação, de acordo com os objetivos da pesquisa, conduzimos o olhar pelos textos para, na leitura diacrônica, levantar e selecionar em cada uma as redundâncias significativas, ou seja, os pontos fortes (pregnantes, repetitivos e redundantes, obsedantes) do discurso¹⁸ que se desenrolam no decorrer do próprio tempo da obra, considerando aí que: “O tempo da obra é um tempo duplo, é tempo da leitura e é também um tempo figurado.” (op. cit.: 75).

Assim, baseando-nos nas indicações de Araújo e Silva (1997: 27-8), de que a determinação dos ideologemas se dá assim como os mitemas, a partir do que é aberta e obsessivamente repetido, num primeiro momento, buscamos nos textos estudados esses *núcleos de redundâncias*, constantemente reiterados em diferentes pontos da diacronicidade do discurso (o que resultou num inventário extensivo e exaustivo dos ideologemas). Num segundo momento e já na perspectiva da leitura sincrônica do texto, analisamos atentamente os diversos ideologemas encontrados na leitura diacrônica do texto, considerando o inventário realizado e, quando necessário, voltamos ao texto, conseguindo levantar, selecionar, compor e identificar nas propostas dos Planos Nacionais de Educação certos conjuntos, séries, famílias ou, como os denominam Durand (1982: 75), *pacotes ou constelações de imagens*, que são diversos, mas remetem-nos a um mesmo significado.

Para uma melhor compreensão da metodologia, é importante ressaltar que, devido às características intrínsecas ao símbolo, “... para um significado temos uma infinidade possível de significantes.” (René Thom apud op. cit.:75); os quais possuem uma homologia e coerência internas de sentido, o que nos possibilita, portanto, agrupá-los e classificá-los pelos seus traços comuns; também cabe ressaltar que esses pacotes significativos podem ser constituídos “... de imagens, de símbolos, de situações, de lugares, de emblemas, tudo o que quisermos, e que seja de algum modo coalescente ou homólogo, onde haja um traço de homologia.” (op. cit.: 76).

Ainda, considerando que, de modo geral, em *textos duros* (de caráter científico, técnico, legal etc.) eminentemente racionais, o imaginário encontra-se empobrecido, degradado e subsumido, subjacente ao ideário, como bem mostra Sironneau (2000: 47) e frisam Araújo e Silva (1997: 26, 1999: 91 e 2000: 187), Teixeira et al. (1998: 26) e Teixeira (1999: 103 e 2000: 43), optamos por tomar também como referência, visto que na prática da leitura “mitanalítica” de discursos com forte teor ideológico mostrou-se bastante útil, o conceito de *ideologema*, definido como

... um complexo significante de energias semânticas e mobilizador de idéias-força que, ao resultar da interação das facetas arquetipal e sócio-cultural do Imaginário, condensa num discurso racionalizante, constituído pelas figuras desse mesmo Imaginário (esquemas conceptuais ou ideológicos, míticos, metafóricos, utópicos e demais formas simbólicas), o fluxo de imagens arquetípicas, provenientes do Nível Fundador (o Inconsciente Coletivo). (Araújo e Silva, 2000: 187-8).

Como complexas unidades significantes e fios condutores dos fluxos ideo-míticos, os ideologemas, subsumidos na estruturas do imaginário, traduzem e articulam as idéias-força¹⁹ (dimensão ideológica) e os traços míticos (dimensão mítica: esquemas e estruturas míticas, mitologemas e mitos diretores) do discurso analisado (Araújo e Silva, 1997: 27); ou seja, é

... o ideologema que nos abre a porta para a compreensão da relação ideologia-mito, porquanto ele nos fornece uma espécie de inventário das idéias-força do discurso analisado, que por sua vez, podem encerrar ou não feixes de traços míticos latentes ou patentes.... (Araújo, 1996: 466).

¹⁸- Chamados por Durand de *mitemas* e por Araújo e Silva, tratando-se de textos duros, de *ideologemas*, como veremos, definindo-os em seguida.

¹⁹- Idéias-imagens empobrecidas que atuam como idéias-chave dos discursos ideo-míticos (Araújo e Silva, 1997: 33-4).

Assim, levando em conta a especificidade das fontes pesquisadas e que, portanto, trata-se de leitura mitocrítica de textos altamente racionalizados e ideologizados, buscaremos levantar, identificar e selecionar e, depois, perceber a possibilidade de agrupar as diversas redundâncias significativas encontradas – os ideogramas - por homologia de sentidos, em torno de idéias-força que possam sugerir. Se bem sucedido no intuito almejado, analisaremos as idéias-força encontradas – definidas e formuladas -, verificando em que medida elas remetem-nos ou não a traços e-ou estruturas míticos, permitindo (ou também não) a recomposição de certos mitogramas²⁰, esquemas míticos gerais, descritos em abstratos, que atuam como fios condutores atemporais, visto que ao longo dos séculos carregam algumas preocupações humanas fundamentais e constantes, preservadas e restituídas em suas inúmeras transmutações (Raymond Trousson apud Araújo e Silva, 1997: 17).

É importante destacar que o ideograma, atuando em uma dimensão mítica degradada, apenas nos permite identificar, por intermédio das idéias-força os núcleos ou traços míticos que nos enviam (ou não), direta ou indiretamente, a um mitema e este, por sua vez, “... só pode, na maioria os casos, reenviar para a figura do mitograma (tema para Trousson), visto que os mitos directores e as estruturas míticas da humanidade dificilmente encarnam no *corpus* ideologizado do discurso político, pedagógico, cultural...” (op. cit.: 28). Consideramos, ainda, que um mitograma só se configura através de uma série determinada de mitemas ou de traços míticos (e se for este o caso, através dos ideogramas), relativamente constantes em qualidade ou quantidade (op. cit.: 29).

Enfim, além da elaboração de uma contextualização ideo-mítica das referidas propostas de Planos Nacionais de Educação, que apresentaremos a seguir, percorri as seguintes etapas da leitura mitocrítica, que consistiram

²⁰-Um simples esqueleto, “... o resumo, de certo modo, de uma situação mitológica, um resumo abstrato.” (Durand, 1983: 32). Esse esquema-resumo de um mito é composto por um número mínimo e máximo de mitemas (ou ideogramas, tratando-se de textos altamente racionalizados), a ser estabelecido pelo bom senso do pesquisador-hermeneuta, mas sempre levando em conta que seja “... suficientemente demonstrativo para que se possa elaborar um ‘tipo ideal’ do mitograma ou tema em questão, e que, por outro lado, o número máximo não deverá ser tal que jamais se consiga perceber o que está em jogo na construção desse ‘tipo ideal’.” (Araújo e Silva, 1997: 29).

basicamente no levantamento, na identificação e na seleção (quando necessário):

- das redundâncias de temas e idéias significativas (através da leitura diacrônica);
- de ideogramas (através da leitura diacrônica e sincrônica);
- das idéias-força;
- de traços e-ou temas ideo-míticos,
- de mitemas, mitologemas e mitos a que somos remetidos por intermédio dos traços e-ou temas ideo-míticos identificados;
- dos regimes de imagens e das estruturas do imaginário.

Para a identificação precisa dos mitos diretores subjacentes às propostas de Planos Nacionais foi necessário, ainda, na medida do possível (considerando a vastidão da literatura mítica, mas os poucos trabalhos baseados na mitologia), recompor as tradições e universos simbólicos-míticos envolvidos e, também, quando possível, levantar os mitemas constitutivos dos principais mitos referidos, ou no mínimo, indícios - índices - mitêmicos²¹ para cotejá-los com os traços míticos encontrados. Para tanto, utilizamos algumas obras da literatura especializada sobre mitologia, de contribuições do próprio Durand e de outras leituras mitocríticas já realizadas. E, finalmente, legitimando a leitura realizada, desvelamos, explicitamos os regimes de imagem a que as referidas propostas se encontram subsumidas.

²¹-Como utilizamos nesta pesquisa, na falta de estudos que levantem e identifiquem os mitemas constitutivos além daqueles que compõem o Mito de Prometeu (sobre qual, inclusive, fizemos um pequeno exercício exploratório de leitura mitocrítica - anexo 2) e diante da impossibilidade de fazer a leitura mitocrítica dos outros mitos envolvidos, o que seria um outro interessante trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 2: TECENDO UM (CON)TEXTO IDEO-MÍTICO: DA “NOVA REPÚBLICA” AO “BRASIL REAL E POSSÍVEL”

A secção estática de um conjunto sociocultural, num dado momento, dá-nos sempre a imagem dupla de um “país legal” (recorrendo à expressão que outrora usavam os políticos de direita) circundado de um “país real” *totalmente diferente*. E, tal como existe uma “França profunda”, deve certamente existir um “Brasil profundo” que escapa às planificações e às simplificações. (Durand, s/d: 175).

Neste capítulo, expomos, em linhas gerais, o contexto histórico que desembocou na elaboração das duas últimas propostas de Planos Nacionais de Educação, documentos objetos de estudo desta pesquisa, procurando, ainda, sugerir e ressaltar alguns aspectos “meio ideológicos, meio míticos” (ideo-míticos) que despontam significativamente já no desenrolar do próprio contexto; tratamos também de apresenta-las.

Na primeira parte do capítulo, recompomos o período correspondente à abertura política e ao engendramento da Nova República (1979-1985) até a instituição do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - I PND-NR - (junho de 1986); na segunda, contextualizamos o período que abarca do processo constituinte (1986) à apresentação de ambas as propostas à sociedade brasileira (final de 1997 e início de 1998). E, na terceira e última parte do capítulo, fazemos a apresentação geral de ambas as propostas, destacando algumas informações e características que pensamos ser relevantes para a leitura mitocrítica que nos propomos realizar.

O combate à ordem ditatorial, a conciliação conservadora e a instauração da “Nova República”

Em 25 de abril de 1984, sob as auras dos rituais cívicos comemorativos do “Martírio de Tiradentes”²², bem como do “Descobrimento do ‘Brasil Terreal Paraíso’”²³, parte da sociedade brasileira perdia uma batalha, mas não a guerra, o combate à ditadura militar, pela redemocratização do país. A rejeição pela Câmara Federal da Emenda Dante de Oliveira, que restabelecia as eleições diretas para presidente da República, derrotava, embora não totalmente, considerando os desdobramentos posteriores, a ampla campanha pelas “Diretas-Já”, o maior movimento de massa, popular e nacional, de toda história do país. Reafirmava-se, assim, a profunda *cisão* existente entre grande parte da sociedade civil (aliada à parcela da sociedade política) e o Estado técnico-burocrático-empresarial-militar(izado).

Apesar do forte sentimento de frustração e desesperança que se alastrou rapidamente pelo país contaminando grande parte da população brasileira, após alguns meses de aguda crise política e muitas discussões (intra-, inter- e extra-) partidárias sobre como continuar a luta pela democracia e reagir à derrota da emenda pela eleição presidencial direta, iniciou-se a articulação política que levou ao caminho da conciliação conservadora. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB -, que antes do fim do bipartidarismo, da reorganização partidária pós-Anistia de 1979, compunha o

²²-O “21 de abril”, dia em que Tiradentes, mártir da Inconfidência Mineira (1789), movimento de contestação e rebeldia, ousara tentar romper com o pacto colonial e fundar uma nova ordem, a república. Traído, denunciado, preso e condenado por crime de “lesa Majestade” foi enforcado em praça pública, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1792, tendo a cabeça decepada e o corpo esquartejado. Dilacerado, feito em pedaços, partes de seu corpo foram expostas em diferentes locais da cidade, deixando em grande consternação seus habitantes, que, além da compaixão pelo réu, sentiam também a opressão em que viviam. Gradativamente, sua figura foi transfigurada em um Cristo cívico-religioso e herói militar, herói-símbolo republicano e patrono [Pai] da nação brasileira (Carvalho, 1990: 55-73).

²³-“Descobrimento do Brasil” (22 de abril de 1500). A epígrafe de *Brasil Terreal Paraíso* é de Rocha Pinto, primeiro historiador brasileiro, citado por Chauí (2000: 5-6), autora que realizou um recente e interessante estudo sobre a construção e desenvolvimento do mito fundador do

Movimento Democrático Brasileiro - MDB -, uma “oposição consentida” pelos militares durante a ordem ditatorial, nele congregando diversas correntes políticas contrárias ao regime militar, mas que, face ao seu crescente fortalecimento, foi estrategicamente dividido, separado, pelo governo militar, com a referida reorganização partidária, então advogou e anunciou a candidatura do civil o “Drº.” Tancredo Neves a presidente da República, aceitando, assim, participar do Colégio Eleitoral.

Bacharel em Direito, oriundo de família tradicional e católica mineira, Tancredo Neves tornou-se um hábil político liberal-conservador. Fez sua carreira política aliado às oligarquias mineiras, no antigo Partido Social Democrático - PSD -, criado por Getúlio Vargas. Foi ministro da Justiça no último governo de Getúlio, assessor do presidente Juscelino Kubitschek e também primeiro-ministro de João Goulart, no período parlamentarista. Durante a ditadura, em 1978, foi eleito senador e, em seguida, governador, ambas as eleições pelo MDB de Minas Gerais. Bastante moderado em suas posições políticas, era favorável à democracia; não possuía fortes vínculos com as lutas populares e nunca tivera atritos com o regime militar, apesar de ter estado no MDB. Em 1981 integrava o Partido Popular - PP -, que congregava conservadores vindos do MDB e dissidentes da Arena, mas que, logo depois, reunia-se ao PMDB. Era um “político mineiro”, reconhecido pela sua moderação e capacidade de articular acordos políticos entre governo e oposição. Aliás, sua moderação e capacidade de negociação foram decisiva para sua escolha como candidato a presidente que, se eleito (como foi), deveria fazer a transição da ordem ditatorial para a ordem democrática (Oliveira, s/d).

As forças políticas que davam sustentação a essa iniciativa, através de complexas articulações político partidárias, conseguiram impor-se e apresentá-lo como candidato a presidência da República, tendo por vice José Sarney, ex-presidente, pois dissidente, do Partido Democrático Social - PDS - (anteriormente, Aliança Renovadora Nacional - ARENA -, formada por políticos que apoiavam a ditadura, durante a vigência do bipartidarismo). Alegava-se ser

Brasil, “terra abençoada por Deus”, terra de futuro abençoado por Deus, desde 1500 aos

esta a chapa de oposição possível no embate político ora estabelecido com a ordem ditatorial, a concorrer legal e legitimamente no processo eleitoral indireto, contra o candidato civil dos militares, Paulo Maluf, membro (mas não dissidente) também do mesmo partido.

Catalisando grande parte das expectativas frustradas da sociedade brasileira e revertendo a desilusão, o desânimo geral, que se abatia sobre a população, Tancredo e as forças políticas que o apoiavam conseguiram recuperar grande parte do sentimento de esperança e o clima de mobilização e de luta vividos durante o movimento pelas “Diretas-Já”, dando feições de campanha popular a sua candidatura; com a empolgação do povo, enormes comícios foram realizados em muitas cidades do país, principalmente nas várias capitais estaduais. Neles, mensageiros de uma nova ordem denunciavam e condenavam a velha ordem - a ditadura militar -, apresentando o programa da “Aliança Democrática” com propostas de mudanças para o país, assumindo compromissos e anunciando as boas-novas: a proximidade do advento de outros “novos tempos” para toda a nação brasileira. O conjunto das propostas da Aliança Democrática foi definido por Florestan Fernandes como um programa “abstrato, de bacharéis e políticos profissionais, mas que foi decifrado pelas massas populares a partir de suas carências e de suas premências” (*Evidências negativas*, in Folha de São Paulo, 06/05/1985). Ele consistia basicamente nas propostas de: reforma agrária, combate à miséria e à inflação, nova forma de relacionamento com o FMI (a partir da manutenção da soberania do país em relação à dívida externa), retomada do desenvolvimento econômico e do nível de emprego, recuperação dos salários achatados durante a ditadura e a convocação de uma Assembléia Constituinte.

Assim, após 16 anos (1968-1984) de intensificação e acirramento dos embates, de árduas batalhas travadas por parte da sociedade civil e segmentos da classe política (a oposição) contra a ordem ditatorial militar vigente²⁴, Tancredo Neves foi escolhido pelo Colégio Eleitoral para Presidente

nossos dias.

²⁴-Embora a resistência ao regime militar tenha ocorrido desde os anos iniciais de sua instalação foi ela intensificada a partir de 1968, quando, no mundo inteiro, a juventude, em especial estudantes e trabalhadores, rebelaram-se contra e contestaram o “Sistema”, a ordem - política, social, econômica e cultural - estabelecida. Prenunciadas pelas manifestações de

da República, em 15 de janeiro de 1985. Sua eleição ocorria num contexto no qual o país ainda mal superara a estrondosa crise (Tavares e Assis, 1985), cujas origens se encontram na crise econômica mundial, iniciada em 1973 com o aumento de preço do petróleo, e que culminou, para o Brasil, no terrível período de 1981-1983 (quando beiramos o caos econômico, social e político, que quase levou o país ao “fundo do poço”). O momento continuava, assim, contaminado pelo desmoronamento definitivo da ilusão do “milagre brasileiro”²⁵, pelo abalo provocado na utopia ufanista do “Brasil Potência” (Brasil Grande, Gigante, Potência 2000, enfim, um Brasil-Titã, de grandeza gigantesca), reafirmado reiteradamente em cartazes (“Até 1964 o Brasil era apenas o país do futuro. E então o futuro chegou”, “Ninguém mais segura este país”), adesivos (“Brasil: ame-o ou deixe-o”), músicas (“Eu te amo meu Brasil”, canção de Don e Ravel, “Noventa milhões em ação”, marchinha de Miguel Gustavo), na televisão etc., com os quais a propaganda oficial procurava esconder ou justificar a violência da ditadura militar. Devido às condições concretas e visíveis em que o país e a sua população se encontravam, não era difícil desvelar ideologicamente o falso “milagre” (Singer, 1982 e Alves, 1987), e,

1967, por aqui também, em 1968, as manifestações estudantis, concentrações, passeatas (a Passeata dos Cem Mil, de 26/6/1968), greves (em Contagem/MG e Osasco/SP, maio e junho de 68, respectivamente) tornaram-se mais fortes e frequentes, assim como os protestos em espetáculos musicais e teatrais. A reação dos militares foi de endurecimento maior do regime, indo desde a implantação da Lei de Segurança Nacional - LSN -, à decretação do Ato Institucional nº 5 (13/12/1968); demonstrava, assim, não tolerar qualquer manifestação de oposição, nem mesmo do partido oficial de “oposição consentida”, o MDB. Quase em seguida ao recrudescimento da ordem ditatorial começava a guerrilha urbana e a luta armada (Gorender, 1987)

²⁵- O “milagre brasileiro” refere-se ao extraordinário crescimento econômico e desenvolvimento industrial ocorrido no auge do modelo político-econômico implantado pela ditadura militar (1968 a 1973), assim “batizado” e intensamente divulgado pela propaganda oficial militar, no governo Médici. A propaganda ideológica dava a (sub)entender, considerando o predomínio de uma mentalidade conservadora e religiosa no país (que afirma, inclusive, a *brasilidade* de Deus), tratar-se da ocorrência de um “milagre” promovido pela ação dos militares, agraciados por Deus - que, providencialmente, abençoara de novo o Brasil, ainda que, como em todo milagre, custasse um pouco de dor e sacrifício. Com a desmontagem da farsa do desenvolvimento econômico brasileiro, do “milagre que não era santo”, percebeu-se, que, fruto da exploração econômica e da dominação política e, portanto, do sofrimento e sacrifício de gerações de brasileiros, não foi seguido de qualquer compensação para a grande maioria. Pois, não só não aliviou os sérios problemas existentes, como, sob muitos aspectos, agravou-os ainda mais (Alves, 1987: 26-7 e 156), principalmente, por ter causado uma maior concentração de rendas, dividindo ainda mais a sociedade e o país.

talvez, recordar, a quem interessasse, as não tão antigas denúncias já feitas sobre o “mito do desenvolvimento econômico”²⁶ (Furtado, 1974).

Tancredo Neves tornou-se, neste contexto, o *eleito* para a missão salvífera de regeneração da *Res Publica* do Brasil, para o *res gestae* da totalidade da sociedade e do Estado brasileiros; era o homem a quem a nação incumbira de conduzi-la a um novo tempo. Tendo conquistado a simpatia popular, sua vitória foi muito comemorada, em todo o país, como o fim imediato e definitivo da velha ordem vigente desde o golpe de Estado de 1º de abril de 1964 e que perdurara por quase 21 anos. O eleito e seus apóstolos anunciavam a instauração de uma outra, de uma nova ordem, a “Nova República” (Koutzii, 1986), assim nomeada para indicar que o Brasil viveria um novo²⁷ tempo, na qual seriam realizadas as transformações tão desejadas pela maioria da sociedade brasileira, ainda fortemente imbuída de esperanças, de profundas expectativas de mudanças, realimentadas por tantas mobilizações e embates contra o regime militar, visando à melhoria das condições de vida e à redemocratização do país. Para tanto, o governo recém-eleito postulava, em continuidade à distensão “gradual, lenta e segura” pregada pelos militares, o início de um período de transição (acordo, pacto) para uma controlada “transição pacífica”, baseada no consenso e na harmonia, na conciliação democrática, cujo principal objetivo era alcançar e consolidar a plena democracia no Brasil.

Neste sentido, as forças políticas que teceram e comprometeram-se com o projeto político-ideológico conservador e com a estratégia da conciliação (Debrum, 1983), com a candidatura Tancredo-Sarney e a instauração da Nova

²⁶ - “Temos assim a prova definitiva que o **desenvolvimento econômico** – a idéia de que os **povos pobres** podem algum dia desfrutar de formas de vida dos atuais **povos ricos** – é simplesmente irrealizável. (...). Cabe, portanto, afirmar que a idéia de desenvolvimento econômico é um simples mito. Graças a ela tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abre ao homem o avanço da ciência, para concentra-las em objetivos abstratos como são os **investimentos**, as **exportações** e o **crescimento**.” (Furtado: 1974: 76).

²⁷ -É importante observarmos como a idéia de *novo* (novo tempo e Nova República, pressupondo também uma novo país, um Brasil novo, uma nova sociedade, um novo homem, uma nova educação, uma nova escola etc.), marca obsessivamente o período. A idéia de novo, sempre como contraposição ao velho, aquilo que se perdeu, degradou, corrompeu, degenerou, no tempo, para além de seu uso retórico e ideológico, tem profundas raízes míticas, estando vinculada fortemente a nostalgia das origens e de um estado primordial incondicionado e,

República, “... nascida de uma costela da ditadura ...” (Fernandes, 1986: 7), foi o resultado de complicadas articulações políticas partidárias. Essas articulações abarcavam e reuniam setores políticos muito heterogêneos, aglutinando os segmentos visceralmente vinculados ao regime militar à esquerda reformista e a grupos da esquerda radical. Em torno do ideal de compromisso, pautado pela harmonia e conciliação entre as diferentes classes sociais e partidos políticos, foi composta uma *nova aliança* na história republicana do país: a “Aliança Democrática”. Ela foi constituída, grosso modo, por dissidentes do PDS (a *Frente Liberal*, posteriormente, Partido da Frente Liberal - PFL -) e pelo PMDB, contando ainda com o apoio do Partido Democrático Trabalhista - PDT -, de segmentos do Partido Trabalhista Brasileiro - PTB -, e de grupos clandestinos, considerados de esquerda mais radicais (Partido Comunista Brasileiro - PCB -, Partido Comunista do Brasil - PC do B, Partido Comunista Brasileiro Revolucionário – PCBR -, Movimento Revolucionário 8 de Outubro - MR-8 -). Nessa aliança, apesar das evidentes discrepâncias e antagonismos, os extremos se uniam, os contrários se conciliavam, em nome da redemocratização do país, da salvação e regeneração nacional. Já o Partido do Trabalhadores - PT - manteve-se irredutível na condenação à participação no Colégio Eleitoral; não apoiou Tancredo e determinou que seus parlamentares não comparecessem à sessão do colegiado para eleição indireta do Presidente da República.

Assim, o combate à ordem ditatorial dava origem à união de diversas forças sociais e políticas que compunham (e cindiam) a sociedade brasileira. Desse tenso, mas precário, equilíbrio, nascia o consenso possível e viável no momento: a queda gradual, pacífica e ordeira da velha ordem ditatorial militar. Mas, novamente, na história do país, predominava a idéia de mudar sem conturbar a ordem social vigente, através da conciliação conservadora. Daí a transição acontecer, efetivamente, muito mais por acomodação do que por oposição ao regime anterior, pois as forças políticas que controlavam a aliança democrática conduziam um projeto político alternativo liberal conservador, via conciliação interburguesa, fundado com o apoio, quase geral, do grande capital

portanto, ao desejo de regeneração, recuperação ou resgate, assim como de recomeço,

(Ohlweiler, s/d: 189-90). Terminava mais um ciclo militar na história brasileira e uma nova ordem nascia, criada, novamente, de cima para baixo, sob o predomínio de forças conservadoras.

Considerado já um dos quinze países mais ricos do mundo, mas quase dilacerado pelas profundas desigualdades e financeiramente quebrado, o Brasil entrava no ano de 1985 sob o signo da renovação, insistindo “em sonhar com um amanhã”, com um projeto de futuro. Mas, o transgressor da ordem ditatorial, Tancredo Neves, então com 75 anos, também em desobediência aos médicos, não interrompeu as estafantes atividades pós-eleições e adoeceu inesperadamente. Se o golpe de 25 de abril de 1984 fora rude, uma outra desgraça estava por acontecer. E, na noite de 21 de abril de 1985 (novamente sob as auras das lembranças do “Dia de Tiradentes” e do “Dia do Descobrimento”), quase um ano após a derrota da Emenda Dante de Oliveira na Câmara Federal, trágica e surpreendentemente, Tancredo morreu, levando a nação à comoção e colocando em perigo a ordem institucional do país. Depois de 21 anos de governo militar, quis o destino que o primeiro presidente civil, eleito indiretamente, não chegasse a tomar posse. A nação recém reconciliada encontrava-se perplexa e o sonho, um projeto de futuro, parecia se desvanecer, abalando as enormes expectativas da sociedade, gestadas no longo e duradouro combate à ordem ditatorial. O homem a quem a nação incumbira de levá-la a um porto seguro, em cujas mãos a sociedade brasileira depositara o sonho esperançoso da salvação nacional em uma nova era, na Nova República, não resistiu às vicissitudes do tempo. A desesperança estava estampada na face do povo, que chorou, indagando-se sobre o futuro do Brasil, da Nova República. Falecido Tancredo Neves, cobrar de quem as promessas? O tempo se incumbiria de dar a resposta.

No mesmo dia, o vice-presidente José Sarney, que até a pouco tempo defendia e representava o regime militar e se opusera à emenda pelas diretas-já, foi conduzido ao cargo de presidente, comprometendo-se publicamente, perante toda a nação, a cumprir as promessas, os compromissos, de Tancredo. O clima de comoção social causado pela súbita morte do presidente

[o] *eleito*, mesmo que indiretamente, criou um clima de mitificação de sua imagem, aprofundando a convicção de que somente ele poderia ter salvo o país. Por outro lado, reafirmou a visão de que seria fundamental a participação de todos (“Brasil: União de Todos”) para edificar a Nova República, este Brasil-outro.

Esse outro novo tempo inaugurado, essa Nova República instaurada

... é o que veio depois da luta, depois da ditadura militar, e principalmente depois dos acordos políticos que condicionaram a transição. Ela começou, apesar do colégio eleitoral e das eleições indiretas, da agonia e da morte de Tancredo, como esperança forte de mudança. O povo retomou o seu hino, sua bandeira, sua vontade de sonhar. A televisão glamourizou tudo isso e repetiu sem cessar a boa-nova, até convencer a quase todos que tudo ia dar certo. Não deu. Ao menos, não tudo, na verdade muito pouco (Koutzii, 1986: 5).

Faltando quase 5 anos para as comemorações do “I Centenário da Proclamação da República Brasileira”, período que coincidiu com a gestão presidencial de Sarney²⁸, apesar dos descaminhos e das evidentes limitações da ampla aliança pela redemocratização do país, enormes e diversas expectativas de mudanças concentraram -se em torno da instauração da Nova República: a redemocratização, a superação da crise econômica, a solução dos graves problemas sociais e a promoção da melhoria das condições de vida das classes populares etc.

De modo geral, os compromissos expressos pelos postulantes da Nova República enraízam-se em uma visão contestatória - e “constatatória” -, de que a política econômica, errática e pecaminosa, promovida pelos governos militares, aprofundara a cisão, dividira ainda mais, fragmentando a sociedade (as classes sociais) e o país (as regiões), devido à acentuada concentração de riquezas ocorrida com o advento do “milagre econômico”, acabando por provocar graves desequilíbrios sociais e regionais. Nesse sentido, os

²⁸-Sarney, a partir de negociações com a Assembléia Constituinte (1987-1988), abriu mão de um ano de seu mandato presidencial de 6 anos, conforme estabelecia a Constituição de 1967, governando de 1985-1989.

compromissos assumidos referiam-se basicamente à necessária recomposição da unidade entre Estado e sociedade civil, entre as classes sociais (a sociedade) e entre as regiões²⁹ (o país), para refundi-los, resgatando a unidade originária ou salvaguardando a unidade, pois em risco iminente de ser perdida. Enfim, tratava-se, como de outras vezes, (já que tentativas anteriores naufragaram, afundaram etc., enfim, sempre degeneraram ou *decaíram* - nas trevas, no poço ou abismo sem fim) de refundar constitucionalmente o país e dar uma organização racional à nação, de refazer o “contrato social” e a própria república brasileira³⁰ um século após sua gênese e desenvolvimento constantemente truncados, inconclusos, como ficou seu próprio mito de origem (Carvalho, 1990: 54). Mas, agora, por meio da *luta pela redemocratização* e do *combate à concentração econômica*, à pobreza e à miséria, em busca de uma *distribuição de renda* mais justa, equilibrada, entre as diversas partes (classes sociais e regiões, respectivamente) que constituem o Brasil. Portanto, para resgatar a *Res Publica*, recuperando a integridade da nação, a normalidade política democrática e elevando a qualidade de vida da população por todas as regiões do país.

A partir dessa visão, fundava-se e era institucionalizado o discurso político-ideológico da Nova República, sendo oficializado pelo Estado brasileiro, que se comprometia publicamente “... a resgatar a imensa dívida social acumulada ao longo do período ditatorial.” (Nascimento et al., 1987: 26). Essa dívida, reconhecida desde então, será, também, por vezes, recorrentemente expressa pela sociedade civil organizada como uma dívida social de todo o período republicano para com o povo brasileiro.

²⁹-Lembramos aqui a ressurgência de movimentos separatistas em alguns estados-membros da federação brasileira, a partir dos anos 80.

³⁰-O que formalizou-se com o processo constituinte, também prometido por Sarney em seu discurso de posse; foi iniciado em 1986 e concluído em 1988, com a promulgação de uma nova constituição: a “Constituição-Cidadã”. Apesar do conservadorismo e alguns retrocessos referentes à ordem econômica que a caracterizou, ela assegurou diversas conquistas para a classe trabalhadora e incorporou inúmeros avanços democráticos. Com todas as suas limitações, ao encerrar no plano jurídico-constitucional as arbitrariedades ditatoriais, ela representou o restabelecimento do Estado de Direito no país. É interessante observar, ainda, ressaltando o seu aspecto de refundação da ordem institucional, que nela foi marcada a realização de um plebiscito para 07/09/1993, no qual os eleitores escolheriam a forma e o sistema de governo (monarquia ou república; presidencialismo e parlamentarismo), realizado antecipadamente também em 21/04/1993, com a vitória da república presidencialista.

A esse discurso articulou-se ainda, sendo por ele gradativamente apropriadas, certas temáticas que começaram a despontar a partir, principalmente, do final dos anos 70, (re)formuladas ou atualizadas pelo discurso político-ideológico progressista, de cunho marxista. Novas (velhas) temáticas pedagógicas e político-educacionais emergiam em torno das idéias-chave de “luta contra a exclusão”, de “luta para a inclusão”, de “conquista da cidadania plena”, de “construção da sociedade democrática, justa e igualitária” etc., algumas vezes convergindo com as idéias-chave de “atendimento”, “atendimento integral” e, principalmente, “formação integral do indivíduo” e “educação integral” articuladas também à concepção de “escolas de tempo/período integral”, de origem não necessariamente progressista, confundindo-se, muitas vezes, com a problemática da educação compensatória que também emergia. Essas temáticas e idéias-chave vinham se contrapor à situação generalizada de “cidadania incompleta”, de marginalidade (“à margem dos benefícios sociais; da sociedade”) e exclusão da maior parte da população brasileira, pois vinculada diretamente à ausência, insuficiência, ineficiência ou precariedade das poucas políticas públicas nas diversas áreas sociais básicas (saúde, habitação, alimentação, educação etc.), o que, ainda hoje, corresponde às condições efetivamente vivenciadas pela maior parte da população brasileira. Diversos segmentos da sociedade clamavam e lutavam por garantias de incorporação social (integração, inserção, enfim, inclusão) e de pleno exercício da cidadania (participação democrática, no sentido mais amplo do termo: tomar parte, fazer parte, ser parte, em todas as dimensões da vida “em cidade”, coletiva - social, política, econômica e cultural). E, muitos deles acabaram por centralizar-se na educação, novamente encarada como o instrumento privilegiado – a arma principal - para o combate e resolução dos principais problemas nacionais, mesmo que estivessem já circulando pelo país diversas teorias educacionais que denunciavam os limites ou mesmo a impossibilidade da educação escolarizada como prática transformadora³¹. Pois, em particular, as teorias crítico-reprodutivistas, de modo organizado e

³¹-As teorias de desescolarização - Ivan Illich -, as teorias crítico-reprodutivistas - Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu, Roger Establet e Christian Baudelot, Louis Althusser - e as teorias antiburocráticas - Maurício Tragtenberg.

sistemático, forneciam novos elementos teóricos capazes de “... desmistificar a idéia de que a educação (ou a escola) teria um poder de intervenção nas tramas sociais capaz de corrigir as injustiças e obter equalização social.” (Ghiraldelli Jr., 1994: 201-8). Tudo isso, num contexto educacional em que se encontravam consolidadas a política e reformas educacionais realizadas pelos militares - porém, num momento de conflito em que burguesia industrial distanciava-se da tecnoburocracia militar, devido à profunda crise do “milagre brasileiro” e à falência do modelo econômico que o engendrara.

Para melhor compreender o contexto educacional do período (1979-1985) em que o pensamento progressista desponta, fortalece-se e difunde-se, cabe aqui lembrar que durante o regime militar 12 acordos foram firmados, no período de 1964-1968, entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC - e um órgão do governo norte-americano, o *United States Agency for International Development* - USAID - (Romanelli, 1986: 209-16 e Santos, 1994: 1-12), sob a égide ideológica da “Aliança para o Progresso”. Esses acordos, utilizando-se do discurso da modernização como ideologia de justificação (Romanelli, op. cit.: 204), visavam principalmente adequar, adaptar e preparar o sistema educacional brasileiro para um novo quadro econômico e cultural que conduzisse o país ao efetivo desenvolvimento e modernização capitalistas, elevando-o, pela ótica brasileira, a condições semelhantes ao desenvolvimento dos países capitalistas avançados. Para tanto, as propostas que desses acordos derivaram propunham a eliminação de “... certos obstáculos à maior produtividade e eficiência do sistema escolar, bem como a ampliação de sua capacidade de vagas” (op. cit.: 219), a partir da introdução de uma mentalidade empresarial, da aplicação de princípios de organização e administração de empresas ao sistema educacional do país, com ênfase na racionalidade instrumental, na tecnocracia e na tecnologia. Nesses acordos, de modo geral, faziam-se vinculações diretas, lineares e mecânicas entre educação e desenvolvimento econômico³² e, nessa perspectiva, a política econômica neles

³²-Rodrigues (1982) procura explicitar a orientação dada à educação no Brasil como instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico, especialmente no período pós-64, cujos contornos nos remetem à década de 30. Segundo o autor, é no período pós-64 que ocorreu uma interferência mais forte do Estado brasileiro na educação, buscando basicamente direcioná-la para a qualificação da mão-de-obra necessária à expansão

implícita apontava para a necessidade imperiosa - e “imperialista” - de internacionalização da economia brasileira, ou seja, a integração (inserção, incorporação, inclusão etc.) do país ao capitalismo monopolista desenvolvido (o que efetivamente ocorreu, porém, outra vez, de modo periférico e dependente).

Uma profunda revolução no ensino era proposta nesta política educacional. E, “... pela primeira vez, desde que se iniciou aquilo que muitos chamam de Revolução Brasileira, o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico.” (Romanelli, 1986: 223).

As bases de sustentação teórica dos pressupostos técnicos e científicos destes acordos e da política e reformas educacionais implementadas que deles se originaram apoiavam-se nas teorias clássicas e neoclássicas de administração, portanto, em Taylor, Fayol etc. e, correlativamente, na Teoria do Capital Humano (Ghiraldelli Jr., 1994: 186), fortemente marcadas pelas concepções sistêmicas e liberal-funcionalistas que, gradativamente, desembocaram no *tecnicismo* norte-americano, sempre pragmático, de cunho marcadamente racionalizante e produtivista. Começou, então, na educação a apologia do *planejamento* e da *tecnologia* educacionais (Santos, 1994: 4-5), a

capitalista, mas sem relegá-la a segundo plano quanto ao seu papel ativo na formação da consciência e na circulação da ideologia. Para que o projeto capitalista fosse implementado sem riscos de ruptura foi feito um reordenamento político, cujo objetivo era subordinar a totalidade da sociedade, restringindo os movimentos e as instituições da sociedade civil, fortalecendo a tecnoburocracia e os militares. Deste modo, o Estado tornou-se o fiador do projeto de desenvolvimento econômico, sustentado pelos interesses dos grupos dominantes do bloco no poder. A educação passou a ser estrategicamente considerada como fator de desenvolvimento, na medida em que prepara o trabalhador, ideológica e tecnicamente, para a nova sociedade capitalista, dentro da lógica do progresso social e individual. Segundo o autor, a superação da crise de 64 ocorreu por meio do desmantelamento dos aparelhos institucionais tradicionais de expressão da sociedade e pela reordenação jurídico-político-administrativa do Estado, que procurará justificar suas iniciativas pela lógica da racionalidade técnica. Assim, suprimiu-se o debate político como expressão de contradições, pois qualquer questionamento aparecia como ameaça ao Estado, que tomava o caráter explícito de interventor, com capacidade de determinar, controlar, acelerar, enfim, conduzir o ritmo do desenvolvimento econômico e social. Tal projeto de desenvolvimento capitalista teria que ser assumido, mesmo que forçosamente, por toda a nação. O Estado passou a ser a razão da história, pois seria capaz de, com sua visão de totalidade – e totalitária! –, assumir todos os problemas e apresentar soluções; ele colocava-se como o início e o fim, o projeto e os meios; sua razão – a razão de Estado – seria a razão de todos. Sua racionalidade e justificativa: a necessidade de assumir a tarefa de retirar a Nação da situação de atraso em relação a outras nações mais desenvolvidas, uma vez que o desenvolvimento capitalista-industrial acarretaria benefícios a todos os segmentos sociais. Assim, o progresso da nação passou a ter como ponto de partida o desenvolvimento da produção.

massiva introdução das inovações metodológicas tecnicistas, que, rapidamente, tenderam ao controle e à tecno-burocratização.

As ações previstas e implementadas conforme os acordos MEC-USAID eram justificadas pela lógica da racionalização, pela necessidade de *racionalização* do sistema, dos recursos materiais e humanos, visando basicamente o mínimo de custo e o maior atendimento da demanda, a partir da lógica empresarial capitalista (Romanelli, 1986: 216-32); racionalização, eficiência e produtividade tornavam-se valores absolutos. Iniciava-se, portanto,

... a administração escolar nos moldes da administração empresarial, desconsiderando as diferenças intrínsecas entre o produto empresarial mensurável (mercadoria) e o produto escolar (saber/fazer), simbólico por excelência (Santos, 1994: 9).

Assim, a reforma universitária (Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968) e do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971) foram efetivadas pelos governos militares, o que levou à completa reestruturação de todos os níveis de ensino, desde a desmontagem do ensino acadêmico até a ênfase na profissionalização, como forma de se atender as demandas do desenvolvimento econômico; ao tecnicismo, à tecnologização e à profissionalização do ensino creditavam-se tanto as soluções dos graves problemas educacionais existentes brasileiros como o desenvolvimento social³³ do país.

³³-Cunha (1980: 51-60), em seu estudo sobre a educação e o desenvolvimento social no Brasil, examinou o papel que tem sido atribuído à educação pela doutrina liberal (ideologia oficial dos países capitalistas), pelo pensamento pedagógico oficial e, em particular, pelos discursos do Estado brasileiro até os primeiros anos da década de 80. O autor encontrou como traço comum a atribuição à educação do papel de instrumento de correção das desigualdades e injustiças produzidas pela ordem econômica capitalista, que, no entanto, não é criticada, pois está pressuposto que a educação não está ligada à ordem que produz desigualdades. Conforme o autor, os discursos baseados na doutrina liberal lamentam as conseqüências da ordem econômica capitalista, mas acabam por deixar intocados os mecanismos que produzem e reproduzem desigualdades sociais. Por isso, o papel ideológico da educação tem sido o de legitimar a ordem e o poder político existente. A análise dos planos estatais brasileiros, segundo ele, mostrou que o objetivo é construir uma sociedade aberta, na qual não exista obstáculos impeditivos à realização das potencialidades pessoais de qualquer indivíduo. O caminho seria a educação e a escola como mecanismos pelos quais as potencialidades do indivíduo são transformadas em habilidades e, portanto, em habilitações profissionais intercambiáveis em renda, sob a forma de salários ou lucros. Assim, o Estado brasileiro

Tanto essa legislação como o I Plano Nacional de Desenvolvimento do governo militar (desdobrado em planejamentos setoriais, e num específico para a educação), pensado para o período de 1972 a 1974, atribuem

... um papel fundamental à educação no processo de desenvolvimento econômico, principalmente pela via da qualificação da força do trabalho. Essa noção emprestada à Teoria do Capital Humano, quase ideologia oficial da época em termos de educação apresentava ainda a vantagem adicional de entender a educação como elemento fundamental de mobilidade social, possibilitando com isso a legitimação do brutal processo de concentração de renda em curso no período. (Nascimento et al., 1987: 23).

No entanto, com a distensão do regime, a abertura política e o engendramento da nova ordem que desembocou na Nova República, começaram a desenvolver-se, como vimos, a partir da circulação das novas teorias educacionais, o pensamento educacional de cunho crítico-social, de vertente progressista, através da produção acadêmico-científica, nas universidades públicas. Um pensamento que se confrontava à hegemonia do pensamento tecnicista e a toda estrutura educacional brasileira vigente, e foi, em alguns aspectos e níveis gradativamente apropriados pela sociedade civil organizada e, posteriormente, em certa proporção, até pelo discurso oficial do próprio Estado, já iniciada a redemocratização, revertendo, até certo ponto, a profunda descrença na educação e na escola como elementos de transformação de que as novas teorias encontravam-se inicialmente imbuídas. Assim, desde 1979, além do fortalecimento dos movimentos sociais,

apresenta o sistema educacional por ele mantido e supervisionado, frisando a indiferenciação (não-discriminação), a gratuidade e a obrigatoriedade; porém, quando entra em detalhes, evidenciam-se as características de exclusão, de escolarização profissional legitimadora da ideologia de classes e a necessidade de um novo sistema escolar coerente com a teoria liberal. Nesse sentido, o autor argumenta que o Estado, na sociedade capitalista, não pode empreender a construção da pretendida sociedade aberta, embora tenha que constantemente reeditar os discurso que apresentam este objetivo, para dissimular sua função legitimadora dos interesses das classes dominantes, bem como a reprodução da estrutura de classes sociais. A solução é sempre montar um sistema escolar aberto a todos, que dê credibilidade e inculque a ideologia legitimadora da ordem vigente, estancando ou deslocando as contestações.

... com a anistia política e, principalmente, a partir de 1982, com as eleições diretas dos governadores dos Estados, o clima de liberdade e de movimentação teórica cresceu consideravelmente, possibilitando saídas para vários impasses teóricos no campo educacional.

Paradoxalmente, os cursos de pós-graduação, que surgiram em diversas áreas do saber a partir da década de 70 fomentados pela política governamental que visava hierarquizar e selecionar elites de pesquisadores e professores, serviram para aglutinar um pensamento crítico em relação à educação. (Ghiraldelli Jr., 1994: 204).

Começava a configurar-se a concepção histórico-crítica de educação (op. cit.: 204-8), iniciada com os trabalhos de Dermeval Saviani, que desembocou no desenvolvimento de diversas pesquisas sobre educação, inserindo no pensamento pedagógico e educacional dos anos 80 “... uma vertente progressista até então praticamente inexistente no grau alcançado nessa década.” (op. cit.: 208). Daí em diante a educação passou a assumir cada vez mais uma linha crítica progressista, inspirada principalmente no marxismo. Já amplamente reivindicada pelos movimentos populares desde meados da década de 70, a educação, em especial a escolarizada, era chamada novamente a ocupar uma posição de destaque e a cumprir sua missão republicana e salvacionista, apesar de desvelada em seus limites e impossibilidades, persistindo, significativamente, a profunda convicção em seus poderes. Pois, consolidado o reconhecimento da educação escolarizada como forma de ascensão social, de construção de uma sociedade aberta e de instrumento estratégico de desenvolvimento econômico e social do país, revigorava-se e se fortalecia agora, particularmente como o instrumento de emancipação e inclusão sociais, de construção e exercício da cidadania e da democracia, conforme antigos ideais republicanos brasileiros. E, os ideais de democratização e inclusão, embora há um bom tempo presentes no ideário educacional brasileiro, voltaram à tona com muito mais força para, enfim, consolidarem-se no discurso político-educacional brasileiro (logicamente, não sem criar diversas contradições, seja no discurso ou na prática).

Nesta perspectiva, em 12 de junho de 1986, um ano e dois meses após a posse presidencial de Sarney, em um clima de forte apoio popular devido ao impacto e relativo “sucesso” do Plano Cruzado, foi instituído o *Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República* - I PND-NR - (Brasil, 1986), um plano de metas para o período 1986-1989, no qual o combate à pobreza (e, portanto, à profunda cisão existente entre ricos e pobres, nas classes sociais e nas regiões do país) já aparece como um dos objetivos fundamentais (Nascimento et al., 1987: 26), nos seguintes termos:

A Nova República instalou-se com o compromisso de mudar a vida política, econômica e social do país. (...) [esse plano] é parte desse processo de mudança. Este é um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza. Todos os programas e recursos aqui definidos dirigem-se para essas três metas estratégicas (Brasil: 1986: 8473)

Como vimos anteriormente, com o término da ordem ditatorial militar, a Nova República, procurando catalisar anseios e aspirações da população tomada por profundas expectativas de mudanças, em especial em relação ao perfil de distribuição da renda nacional, comprometia-se a resgatar a enorme dívida acumulada ao longo do período ditatorial. Assim, no I PND - NR, elegeu-se o combate à pobreza como um dos seus objetivos fundamentais e a educação começa a despontar como o instrumento privilegiado para tal fim. Apesar de manter-se o discurso da necessidade de se promover reformas modernizantes e racionalizadoras, repetindo os mesmos estereótipos dos planos anteriores (Nascimento et al., 1987: 26), ele é colocado em segundo plano, mostrando, em relação ao regime militar, alterações perceptíveis na retórica oficial, visto que não foi elaborado pela ótica da Teoria do Capital Humano (op.cit.: 29).

Nesse sentido, no I PND - NR, o setor educacional foi contemplado com um breve balanço da situação geral do sistema educacional do país naquele momento, apresentando desdobramentos específicos para cada área educacional, que foram, posteriormente, definidos em diversos programas,

como, por exemplo, o *Educação para Todos*. Esses programas, “... proclamados na retórica do melhor estilo liberal” (Calazans, 1999: 16), acabaram por se perderem na mescla política, que substituiu ao regime militar, entre autoritarismo, populismo e democracia, quando “... privilegiou-se uma estratégia de repasse [de verbas] ao Estados e Municípios, com objetivos clientelistas...” (Kuenzer, 1999: 56-7), pulverizando os recursos - o que foi feito travestido de descentralização -. Mas à idéia de *Educação para Todos*, então, já apregoada pelas grandes organizações mundiais³⁴, vai gradativamente sendo acoplada à idéia “de qualidade”, compondo o atual *Educação de qualidade para todos*.

Contudo, com o passar dos meses, devido a um mudancismo, um reformismo, que a nada resolvia, a população, que tanto se empolgara com Tancredo, desiludia-se e começava a perder as esperanças. A Nova República *caía* em grande descrédito junto à opinião pública, pois as muitas aspirações populares que foram mobilizadas em torno dela eram simplesmente desconsideradas.

³⁴-As agências internacionais de ajuda e cooperação, pertencentes ou não à Organização da Nações Unidas, adeptas do neoliberalismo e vinculadas, direta ou indiretamente, à educação. Segundo Romanelli (1986:198), este tipo de atuação é um dos aspectos que já tomava grandes proporções durante os anos 60 e 70 nas redefinições dos rumos e de estratégias para o desenvolvimento das sociedades consideradas periféricas, sendo possível identificar em comum, na maioria dessas agências que atuam no Terceiro Mundo, não só os aspectos ideológicos, mas também uma semelhança nos objetivos e formas de atuação.

A “Constituição Cidadã”, a degeneração da ordem e da lei e a descida ao mundo do *real*: o “Brasil Real e Possível”

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Preâmbulo à Constituição brasileira de 1988.

Nos tempos finais da ordem ditatorial e iniciais para a nova ordem em gestação, fortaleciam-se a sociedade civil e os movimentos sociais, em especial, pela educação. Em 1979, no percurso de um processo de dissolução geral do regime ditatorial em que a abertura política avançava quase à revelia do governo militar, era fundada a Associação Nacional de Educação - ANDE -, uma instituição de caráter não corporativista que se avocava herdeira da luta dos educadores progressistas em defesa do ensino público, gratuito e obrigatório, universal e laico, de boa qualidade. Era criado, também, o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES -, cujo próprio nome é sintomático do clima vigente entre os educadores da época, conforme bem percebeu Ghiraldelli (1994: 204-6). Essas duas instituições, aliadas à Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED -, começaram, a partir de 1980, a organizar as Conferências Brasileiras de Educação, realizadas em São

Paulo/SP (1980), Belo Horizonte/MG (1982), Niterói/RJ (1984), Goiânia/GO (1986).

Num contexto de engendramento de uma outra ordem e de uma “nova república”, tecidas no desenrolar do processo de redemocratização até a reorganização institucional do país, que desembocou no processo constituinte³⁵ (1986-1988), culminando na promulgação da “Constituição Cidadã”³⁶, as temáticas postas em debate reacendiam, revigorando, a percepção e a consciência coletivas em torno das questões educacionais como um grave e crucial problema nacional, bem como a crença nos poderes redentores, regeneradores e salvíferos, da educação.

A partir do engajamento e da militância da sociedade civil organizada, cujos representantes participaram ativamente de diversos fóruns de educação, subsidiando as comissões constituintes, os educadores

... elaboraram uma agenda básica a propósito do papel do Estado na Educação antes mesmo da constituinte, em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação, promovida pela ANDE, ANPED e pelo CEDES. [E] A constituição de um Fórum em Defesa do Ensino Público na Constituinte, reunindo diversas entidades educacionais e sindicais, e da Frente Nacional de Entidades Sindicais e Populares em Defesa dos Direitos do Povo na Constituição, permitiu importantes conquistas, apesar das investidas da coalizão conservadora (Centrão). (Leher, 2000: 104).

³⁵-Nas eleições gerais de 15 de novembro de 1986 elegeu-se um Congresso com funções constituintes, empossado em 1º de fevereiro de 1987. Instalada a Assembléia Nacional Constituinte, ela logo cindiu-se em um bloco progressista (de posições mais à esquerda, formado por parlamentares do PT, PCB, PDT, PC do B, e alguns membros do PMDB) e um bloco conservador (de posições claramente à direita, formado por parlamentares do PFL, PDS, PL - Partido Liberal -, PTB e de vários membros do PMDB), chamado de “Centrão”, que representava o pensamento dominante na Nova República e o governo Sarney. Com a Constituição pronta, parte dos membros do PMDB fundaram um novo partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

³⁶-Promulgada em 5/10/1988; é considerada a Constituição mais democrática da história brasileira; com ela “a longa e tenebrosa noite da ditadura militar finalmente chegou ao fim”. Ela foi denominada de “Constituição Cidadã” por Ulisses Guimarães (do PMDB), presidente da Assembléia Nacional Constituinte, considerando seus reconhecidos avanços, quando comparada às constituições brasileiras anteriores, em relação às questões da cidadania.

Em seqüência aos trabalhos da Constituinte, o Fórum Nacional de Educação da Escola Pública, elaborou, ainda, junto a setores políticos do parlamento, um esboço de projeto de diretrizes e bases para a educação nacional, o Projeto Otávio Elísio, de dezembro de 1988, depois materializado no Substitutivo Jorge Hage, e alterado por várias emendas, "... fruto da 'conciliação aberta' a que se referira Florestan Fernandes." (op. cit: 106).

Assim, a nova efervescência ideológica provocada pelas acirradas discussões no desenrolar da Assembléia Nacional Constituinte, incumbida da sagrada missão de refundar a ordem constitucional da nova *res publica* ("à") brasileira, despertava antigos projetos, sonhos e utopias, realimentando, além de grandes expectativas na nação, históricos embates ideológicos. Era retomado, portanto,

... ao nível nacional, e no interior da sociedade civil, um espaço de crescente participação e fluência de idéias no campo educacional.

Todo esse clima de ebulição ideológica, geralmente próprio dos anos finais de qualquer regime político, gerou um saldo de produção teórica riquíssima no campo educacional. O pensamento marxista no Brasil, carente de aprofundamento sistemático foi reativado e, especificamente no campo pedagógico, veio dar contribuições decisivas para vislumbrações de possíveis saídas para impasses da teoria educacional. (Ghiraldelli, 1994: 205).

Renasciam, em certa medida, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, tão característicos dos anos 20, agora marcados pela visão progressista de raízes marxista. Reafirmava-se, em particular, na perspectiva da sociedade civil organizada, a necessidade e a importância de formulação e implantação de uma política educacional global para o país, que efetivamente conseguisse realizar o utópico e quase secular projeto republicano de incorporação da massa populacional ("do proletariado") à sociedade brasileira e à modernidade, cujas origens se encontram tanto na concepção republicana militar-positivista como na jacobina, liberal-radical (Carvalho, 1990: 38-54) .

Neste momento, cem anos após a Proclamação da República, bem próximo às comemorações de seu primeiro centenário, tratava-se de incorporar (incluir) os excluídos, aqueles que foram “expulsos” da sociedade brasileira (a sua maior parte), conforme os compromissos assumidos pelos postulantes da Nova República. Isto é, resgatar a enorme dívida do regime militar, ou mesmo, de todo o período republicano para com grande parte da população do país, a partir da realização de reformas que se mostravam necessárias à retomada do crescimento econômico, voltadas para o combate à miséria e à pobreza. O que, certamente, de acordo com a lógica empresarial capitalista (o racionalismo industrial), implementada e desenvolvida no Brasil durante a vigência do regime militar, dependeria - e não poderia abrir mão - dos ideais de racionalização e modernização do país, já que seria necessário reprojeta-lo, planejá-lo, adequando-o e atualizando-o, para a alteridade imposta pelos desafios (internos e externos) dos novos tempos que então se prenunciavam.

Ressurgia, portanto, agora fortalecida, uma sintomática necessidade, pois recorrente no desenrolar das reconstitucionalizações da república brasileira (Nascimento et al., 1987: 15 e Azanha, 1998: 108): definir e implementar um plano nacional de educação³⁷, de preferência com força de lei,

³⁷-Sobre a idéia de plano nacional de educação é importante esclarecer que o primeiro do qual se tem conhecimento, antecedido por um Plano de Instrução Pública (o *Rapport*, de Condorcet, em 1792), foi concebido por Louis-Michel Lepelletier, presidente do Parlamento de Paris, em 1789, e deputado da nobreza aos Estado Gerais que, gradativamente, foi se tornando um adepto da Revolução Francesa, chegando, em 1799, a ser eleito para presidente da Assembléia Constituinte e, posteriormente, deputado à Convenção. Seu plano foi, após sua morte, “... apresentado e defendido por Robespierre na Convenção, em nome da Comissão de Instrução Pública, no dia 13 de julho de 1793 (...). Embora aprovado pela Assembléia, não foi posto em prática.” (Cunha, 1980: 41-3). No Brasil, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apresentado no III Congresso Brasileiro de Educação, em Curitiba – PR, educadores brasileiros faziam a reivindicação de um plano de reconstrução da educação nacional, de forte inspiração liberal, sendo “... ao mesmo tempo uma denúncia, a formulação de uma política educacional e a exigência de um ‘plano científico’ para executá-la, livrando a ação educativa do empirismo e da descontinuidade.” (Azanha, 1998: 107-8). Mas a idéia de elaboração de um “plano nacional de educação”, com o caráter de lei, tem sua origem na iniciativa oficial do Conselho Nacional de Educação, de 1937, que já tinha feito uma proposta oficiosa, também em 1932. No entanto, essas primeiras iniciativas foram interrompidas com a decretação do Estado Novo, em 1937. A partir daí, apesar de a idéia de planificar, planejar a educação nacional, reaparecer esporadicamente, somente em 1962 houve uma nova tentativa, do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), que não atribuía ao plano um caráter de lei; essa iniciativa foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Em 1967, o MEC propôs novamente a idéia de um novo plano, agora com força de lei, porém essa iniciativa não chegou a concretizar-se.

como expressão de garantia da concretização, execução e continuidade de uma política nacional de educação, que atingisse todo o país. Pois, a necessidade e importância de um plano nesse sentido, desenvolvido sob a égide estatal, mostravam-se incontestável perante às históricas carências educacionais e à dimensão continental do país (marcado por enormes desigualdades regionais), precisando, com urgência, de uma política educacional consistente em nível nacional. Assim, a idéia de formulação de um plano nacional de educação acabou por ser legalmente preconizada na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 214.

No entanto, a Nova República rapidamente degenerava, envelhecendo muito precocemente, deixando no esquecimento grande parte das ações necessárias ao cumprimento de compromissos até constitucionalmente assumidos. O último ano do governo Sarney - 1989 -, logo o ano das comemorações do centenário do advento da república brasileira e da promulgação da nova constituição, foi desastroso em todos os sentidos, apesar da democracia mostrar-se consolidada. Os desacertos políticos e econômicos dos condutores da Nova República cindiam ainda mais o Estado, a sociedade, o país, gerando um grande desencanto e descrédito geral. Havia um grande desencontro³⁸ entre as muitas esperanças depositadas na Nova República, no Congresso Nacional Constituinte e na Constituição Cidadã que delas resultara. Apesar dos reconhecidos avanços (mas, que, em grande parte, não se concretizavam no dia-a-dia da população), a nova ordem constitucional da república brasileira frustrava as enormes expectativas da população de que ocorressem mudanças fundamentais, inclusive quanto às questões educacionais (Oliveira, 1989: 16-27): percebia-se que as mudanças, na essência, eram feitas para que quase tudo permanecesse como estava – apenas mudar para conservar. Desvelado que, de novo, as mudanças eram feitas para a conservação, abalava-se profundamente a esperança de que, finalmente, depois de tantos anos de luta, o Brasil iria encontrar o caminho da

³⁸-Era evidente o descompasso entre a Constituição recém promulgada e as políticas de governo da própria Nova República, aliás, existente também durante todo o processo constituinte. Esse distanciamento foi ainda mais ampliado nos governos neoliberais que se seguiram a Sarney. Após sua promulgação, cada vez mais a Carta Magna será vista "... como

democracia, da prosperidade e da justiça social. Assim a sociedade brasileira entrava no ano de 1989.

O país vivia um momento muito delicado e especial. Após 29 anos, seria realizada a primeira eleição direta para a escolha do presidente da República, porém, graves problemas vinham se acumulando desde o início da ditadura, constituindo um gigantesco desafio a ser enfrentado pelo futuro governante, um *novo eleito* para salvar a nação. A acentuada crise econômica, social e política ameaçava a recente reinstitucionalização do país: inúmeros problemas e agitações explodiam por todo o país, refletindo, outra vez, o grande distanciamento, a separação, entre governo e sociedade: miséria, indignação, falta de segurança, empobrecimento da classe média, descaso dos políticos pelos problemas e violências sociais, escândalos e corrupção no mercado financeiro e na administração pública, impunidade de corruptos, especuladores e assassinos (a mando de latifundiários), nepotismo, fisiologismo, inflação, endividamento externo, manifestações e greves diárias, expunham a situação brasileira. A sensação era de que o Brasil estava sem rumos e o desgoverno fazia a população pressentir o caos e a anarquia, espelhando a caótica direção escolhida pelos seus dirigentes; tornou-se comum, então, ouvir as frases: “ai que saudades do Figueiredo”, “a ditadura era melhor”, ou ainda, em manifestações de maior oposição ao presidente, “o povo não esquece, Sarney é PDS”. O país, que há muito clamava por cidadania, justiça social e inclusão, parecia encontrar-se, novamente, no fundo de um poço onde não se vislumbrava uma luz salvadora, estando à beira de se precipitar no abismo.

No mundo inteiro ocorria, ao final dos anos 80, um forte refluxo dos ideais de contestação e do socialismo; enquanto a *militância* e o *proletariado* caíam em um quase repouso, era despertada a grande e providencial *mão invisível* (aquela que, no fim, “a tudo provê e equilibra”), apontando para a “saudável desigualdade” a imperar nesses novos tempos.

As grandes alterações no quadro mundial, ocorridas a partir de 1985 (a queda do muro de Berlim, a derrocada do socialismo no Leste europeu, a abertura de mercados dos países outrora socialistas ao capitalismo), eram

uma camisa de força que bloqueia a livre manifestação do mercado, devendo ser modificada

sentidas e divulgadas como o triunfo definitivo do capitalismo e do neoliberalismo³⁹. Sustentando-se na afirmação da implosão das utopias igualitárias, Fukuyama (1992) anunciava o fim da História e os neoliberais descobriam a *terceira via* (Giddens, 1991) da social-democracia, desconstruindo as noções ideológicas de direita e esquerda (Bobbio, 1995), rerepresentando o centro como *o caminho do meio* - “nem à esquerda, nem à direita, do centro, para frente [ou para cima]”. Contra, principalmente, o que pejorativamente é identificado como radicalismos⁴⁰ e idealismo utópico, *utopismo*, empunham-se, novamente, as velhas bandeiras do realismo, do legalismo, enfim, do pragmatismo, sob a alegação da antiga fala do “estamos a fazer o possível” (e dentro da ordem e da lei). É hora do caminho do possível, também tomado como o único caminho.

ou inviabilizada.” (Leher, 2000: 105).

³⁹- Ideologia que tem “... como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra” (Anderson, 1996: 11). Surgiu na Europa capitalista e na América do Norte, logo em seguida ao término da II Guerra Mundial, como uma contundente reação teórica e política-ideológica, contra o Estado de Bem-Estar Social e o intervencionismo estatal, contrapondo-se radicalmente a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, pois considerada uma ameaça letal tanto econômica quanto política; o texto que marca sua origem é *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek. O propósito de seus principais elaboradores teóricos e defensores iniciais (Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michel Polanyi, Salvador de Madariaga e outros) era “... combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.” (op. cit.: 10), alertando ao mundo sobre os perigos que poderiam advir de qualquer regulação do mercado feita pelo Estado. Argumentavam, ainda, que o igualitarismo pretendido e promovido pelo Estado de bem-estar “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos.” (op. cit.: 10). Questionando um consenso oficial vigente no período, argumentavam “que a desigualdade era um valor um valor positivo - na realidade imprescindível em si -, pois disso precisavam as sociedades ocidentais.” (op. cit.: 10). Essas idéias permaneceram na teoria por 20 anos aproximadamente, pois quando gestadas, as condições para sua difusão “não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes - sua idade de ouro -, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60.” (op. cit.: 10), Mas, a partir de 1973, quando todos os países capitalistas avançados caíram num profundo e longo período de recessão, começando a grande crise do modelo econômico capitalista do mundo pós-guerra, o neoliberalismo passou a ganhar terreno, triunfando e conquistando a hegemonia ideológica nos anos 80. Sua hegemonia chegou a tal ponto que muitos governos que se proclamavam/proclamam de esquerda o adotaram/adotam (op. cit.: 14). Enfim, trata-se de “... um movimento ideológico em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. (...) [é] um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Eis aí algo muito mais parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido [conciliador] do século passado.” (op. cit.: 22).

⁴⁰-Lembramos aqui, a tradição política brasileira marcada pela busca de *eliminação do radicalismo*, entendido, interpretado e/ou confundido, sempre, de modo negativo.

Começava a circular, gradativamente, mas cada vez com mais intensidade, também na América Latina e no Brasil, as idéias neoliberais. Ao lado da apologia da saudável desigualdade, vai difundido-se os meios para atingi-la: uma rígida disciplina monetária para controlar a emissão de moeda e a inflação, mantendo a estabilidade da economia - meta suprema a ser conseguida a qualquer custo -; a restauração da taxa “natural” de desemprego; a promoção de reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos - reduzindo impostos sobre rendas e rendimentos mais altos -; a privatização das empresas estatais; a contenção de gastos sociais; enfim, a diminuição do tamanho do Estado, mas com a manutenção de um Estado forte, para quebrar o poder das corporações. Medidas estas que, de modo geral, têm implicado em desmontagem de serviços públicos, privatizações de empresas, deflação e crescimento do capital especulativo e corrupto e, ainda, acentuada polarização social, tornando as sociedades marcadamente mais desiguais (Anderson, 1996: 10-9), mais cindidas e, portanto, fragmentadas, sob pena de viverem a sua própria dissolução, desintegração.

Apesar da extraordinária vitalidade da sociedade civil brasileira em sua luta pela redemocratização, os anos 80 acabaram sendo considerados, pelo foco do (fraco) desempenho econômico - mundial e nacional - do período, uma “década perdida”, reforçando o sentimento de decepção política e desesperança para com a Nova República. Por outro lado, a entrada na última década, os anos 90, iniciando a virada do século e do milênio, pareceu alentar aquela esperança milenarista, própria da virada dos tempos: a esperança de renovação. E, na aurora do século XXI e do Terceiro Milênio, anunciava-se pelos quatros cantos do mundo a inauguração de uma nova ordem mundial⁴¹,

⁴¹- “... em setembro de 1989, o presidente George Bush reuniu as duas casas do Congresso norte-americano e pronunciou um discurso que ficou famoso por justificar os preparativos para a Guerra do Golfo com a proposição de que a derrota do Iraque naquele conflito lançaria a bases para a emergência de uma *Nova Ordem Mundial*. A partir desse pronunciamento, o tema da Nova Ordem mundial entrou com força nos debates políticos e intelectuais pelo mundo afora. No mesmo período, o artigo (e, posteriormente, o livro) de Fukuyama adquiriu instantânea notoriedade insistindo na tese correlata do “fim da história” - a noção de que a humanidade havia chegado a um estágio que tornava impossível qualquer perspectiva viável de desenvolvimento fora dos contornos do liberalismo político e econômico. Havia que se conformar com isso e aceitar todas as suas conseqüências. Estas perspectivas apontavam para a emergência no mundo de uma nova “paz perpétua” de tipo kantiano. A ação norte-

uma *nova era* marcada em seu início, conforme seus arautos, pelos *desafios dos novos tempos* (expressão que se tornou, a partir de então, bastante reiterada, recorrente) que já estavam sendo (im)postos ao mundo e ao Brasil, nesta virada dos tempos, claramente sinalizadas (sinais dos tempos) pelos avanços da globalização⁴² e do neoliberalismo e, paradoxalmente, pela “pós-modernidade”.

Nesse clima de “finais e inícios dos tempos”, a campanha eleitoral de 1989, marcada pelo descontentamento e repúdio ao governo da Nova República e aos políticos tradicionais, adquiriu forte cunho ideológico, polarizando-se fortemente entre uma *direita* apresentada como *moderna* (representada por um oligarca, conduzido por *mãos invisíveis*, também a conduzir o povo: Fernando Collor) e uma *esquerda* considerada *atrasada* (representada por um operário, a conduzir o *proletariado*: Lula), ambas se apresentando como legítimas representantes “das massas descamisadas, descalças, desdentadas, desprotegidas, destituídas e carentes”. Contra a luta de classes, Collor, político oligárquico, conservador, sustentava seu discurso em torno de duas idéias - moralidade e modernidade - e uma velha promessa: (e)levar o Brasil ao Primeiro Mundo, ao paraíso terrestre dos países capitalistas avançados.

Face ao desgaste e à descrença da população em relação à persistente “velha(ca)ria” política da elite brasileira, acabou por ganhar as eleições aquele

americana seria a ponta de lança de um projeto universal, baseado na razão, capaz de garantir paz e prosperidade para todos os povos do mundo.” (Fernandes, 1995: 58).

⁴²- O termo, apesar de recente, designa, algumas vezes, um processo muito antigo: a internacionalização e a expansão capitalista (Chesnais, 1996). De modo geral, atualmente, refere-se ao processo de intensificação e interligação das relações entre os países, diluindo as fronteiras econômicas e culturais, principalmente através dos avanços tecnológicos. Acompanha-a a idéia de que “... as economias e as fronteiras nacionais estão se dissolvendo e, por isso, seria um contra-senso desenvolver estratégias internas de administração econômica nacional.” (Leher, 2000: 114). Para Leher, é mais uma outra ideologia que anuncia um futuro de redenção e progresso inexorável para aqueles que crêem em seus dogmas e premissas encarada como um processo inexorável e irresistível (op. cit.: 113). E, como tal, é a “... mais insistentemente evocada, na década de 1990, para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais de feição neoliberal” (op. cit.: 112), não havendo como dissociá-la, nos países da América Latina, das políticas propostas e encaminhadas pelo Banco Mundial. Segundo o autor, sendo a globalização o *leitmotiv* das reformas educacionais dos anos 90 “... é preciso enfrentar uma questão fucral: estamos diante de um conceito científico que captura um processo do real ou estamos diante de uma complexa construção ideológica?” (op. cit.:112). Para ele, a globalização, antes de ser um fato concreto e objetivo, é um projeto tentando se

que foi considerado o símbolo do “novo contra o velho” (evidentemente, fruto do fantástico *marketing* político, da mídia eletrônica, em especial, da TV Globo), como era apresentado Fernando Collor de Melo, outro “anticomunista” e novo “salvador da pátria”. Pertencente à família tradicional de políticos oligárquicas que atuaram tanto na 1ª República como no Estado Novo, fazia “oposição radical” ao governo Sarney como porta-voz dos “descamisados” (a maioria, sofrida e oprimida, da população brasileira), apresentava-se como *não-político*, apesar de já ter sido prefeito “biônico” de Maceió, nomeado pelos militares, deputado e governador de Alagoas, pelo PDS. Também chamado de “o caçador de marajás”, defensor “dos descamisados”, dos “pés-descalços”, era identificado como um “político jovem e renovador”, preocupado em combater a corrupção, o atraso e a miséria, que fundaria um “Brasil Novo” e moderno.

O símbolo do “novo contra o velho”, o “renovador” (no fundo, o velho maquiado de novo) venceu as eleições e a arcaica elite nacional respirava aliviada, podendo dormir tranqüila. Um clima de grande festa democrática e um sentimento de recomeço tomou grande parte da população brasileira, por todo o país. Para muitos, Collor reencarnava a esperança e o desejo de um Brasil-outro, um Brasil Novo. Fora criada uma grande expectativa em relação ao seu governo, visto que se tratava do primeiro presidente eleito diretamente pelo voto popular a quase trinta anos.

O *novo eleito* pela vontade popular, apesar de em um segundo turno e com vitória apertada, no mesmo dia da sua posse, começou a introduzir no país o receituário do neoliberalismo, tomando como condição vital para a retomada do desenvolvimento econômico e da modernização do país o combate à inflação, o enxugamento da máquina estatal administrativa e a eliminação do *déficit* público. Durante seu governo implementou, ainda, a eliminação de entraves à importação de bens de consumo e a abertura do país ao capital estrangeiro; também buscou colocar o país em sintonia com as

realizar, sendo na prática “... uma ideologia exacerbadamente reacionária” (op. cit.: 114), para preservar os interesses do capital às custas do sacrifício do trabalho.

agendas econômicas e sociais dos grandes organismos internacionais⁴³ (Fundo Monetário Internacional - FMI -, Banco Mundial, Unesco, Unicef etc.), manifestadas e pautadas em conferências, encontros, campanhas, audiências e documentos oficiais (nos quais, já há duas décadas vem se tornando cada vez mais visível a recorrência, a reiteração constante, da questão da pobreza e, correlativamente, da importância da educação, principalmente primária e profissional).

Começavam os anos 90 e o Brasil conquistava a décima posição entre as maiores economias do mundo. Difundia-se a convicção de que o país dava largos passos ao tão sonhado e propalado futuro junto aos países de Primeiro Mundo, considerado ao alcance das mãos. Mas, com o governo Collor, iniciava-se, também, uma regressão social em decorrência dos acordos de estabilização (FMI) e de ajuste estrutural (Banco Mundial) impostos ao país. A partir daí,

... as conquistas republicanas da Constituição [“Cidadã”] foram sendo paulatinamente apagadas nos anos 1990 pela reforma constitucional e pela regulamentação dos dispositivos legais contidos na Carta Magna, notadamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Decretos correlatos editados pelo Executivo Federal.⁴⁴ (Leher, 2000: 103).

⁴³-Nesse sentido, a principal organização responsável pela conversão “forçada” de diversos países aos princípios proclamados pelo governo norte-americano no *Consenso de Washington* a partir da alegação da necessidade de medidas e reformas estruturais mundiais, incluindo a educação, “... tem sido o Banco Mundial, que, pelo menos desde o final da década de 1970, vem se insinuando insidiosamente na prerrogativas da UNESCO, a ponto de hoje este organismo estar subordinado à agenda do Banco Mundial. Esta modificação não é sem consequências: embora a UNESCO tenha surgido no contexto da *guerra fria*, com o processo de descolonização ela pôde se constituir como referência importante para o debate educacional, em especial para a democratização da escola pública, encorajando o aprendizado e o acesso ao conhecimento. Não seria exagero afirmar que a UNESCO representava um símbolo de esperança para os países explorados, dominados e de economia deformada. Com a perda de suas atribuições para o Banco Mundial e após a saída dos EUA em 1984, o debate da Educação mundial foi transformado, ainda mais, em assunto de *homens de negócios*, banqueiros e estrategistas políticos.” (Leher, 2000: 111).

⁴⁴-E será com base nessa legislação que o governo federal, na gestão FHC, formulará sua proposta de Plano Nacional de Educação.

Assim, apesar dos calorosos, mas “perdidos”, anos 80 terem sido bastante expressivos na formulação de políticas educacionais progressistas, neles também ocorreram a difusão e consolidação das idéias e ações neoliberais pela América Latina, provocando a estagnação das mesmas. Por isso, ainda no governo Collor,

... a articulação empenhada na concretização do projeto educacional conservador assumiu um perfil mais nítido. Não apenas este Governo mostrara adesão ao Consenso de Washington, mas no que diz respeito à educação, assimilara integralmente o novo discurso do Banco Mundial para a educação. Além disso, obteve apoio de setores universitários influentes, representados por José Goldenberg e Eunice Duhran...” (op. cit.: 106).

Mas, face ao fracasso do Plano “Brasil Novo” (e outros que o seguiram), uma grave recessão, com todas suas conseqüências econômicas, sociais e políticas, rapidamente atingiu a administração Collor, e outra vez o novo degenerava-se aceleradamente em velho, de modo que, já no segundo ano de mandato, a imagem do governo e do próprio presidente estava desgastada e maculada. Novamente, eclodiam rumorosos escândalos de corrupção (licitações fraudulentas, desvios de verbas, tráfico de influências, superfaturamento de licitações, contratos sem licitações etc.), além de uma explosão de epidemias pelo país (dengue, malária, lepra, cólera) demonstrando o descaso para com a população. As denúncias eram vastas e o futuro político do presidente Collor dependia claramente de sua capacidade de combater a corrupção, as fraudes, a recessão (o retorno da inflação e o desemprego em massa), de recuperar os investimentos externos e o crescimento econômico.

No entanto, Collor não só não conseguiu reverter a situação caótica do país, tampouco as graves denúncias, como acabou sendo completamente envolvido por elas, com as denúncias de seu irmão, Pedro Collor. O “Brasil Novo” entrava em estado recessivo crítico e a república brasileira afundava em um “mar de lama”. Em junho de 1992 instaurou-se uma CPI para investigar o próprio presidente que, ao seu término, apresentava um relatório pedindo, para

a redenção do Brasil, o *impeachment* do presidente. Em 29 de setembro do mesmo ano, o presidente era afastado do cargo por 180 dias, assumindo o vice-presidente Itamar Franco que, com a renúncia de Collor, em 29 de dezembro de 1992, governou o país até o fim do mandato.

Itamar tomou posse num momento em que à crise política somavam-se sérias dificuldades econômicas; novamente, a situação era crítica, realimentando a descrença e a desesperança generalizada da população sobre os destinos do país, apesar da força de mobilização demonstrada com o movimento de *impeachment* do presidente Collor. Contando com o apoio da maioria dos partidos políticos, o presidente recém-empossado anunciava como linha-mestra de seu governo o combate à miséria, através de uma política de saneamento da economia (controle da inflação, retomada do crescimento da economia e, conseqüentemente, da oferta de emprego), assumindo, também, como compromisso, o combate à corrupção e à fraude.

Após um ano e meio de sua posse definitiva, logo em seguida aos preparativos iniciados desde março de 1994, o Presidente Itamar colocou em plena vigência, em 1º de julho do mesmo ano, o “Plano Real”, um plano econômico introduzido em etapas, elaborado sob seu governo e claramente inserido em uma política ortodoxa e recessiva, pois subordinada aos princípios neoliberais. Com ele buscava-se, basicamente, a estabilização da moeda e dos preços através do controle da inflação. Acompanhava o plano uma série de outras medidas consideradas de forte impacto antiinflacionário: facilitação das importações, elevação dos juros, privatização das empresas estatais e a contenção de gastos públicos; procurava, ainda, estimular a modernização industrial pelo incentivo à aquisição de tecnologias informatizadas.

Faltando seis meses para as eleições, a campanha eleitoral para a sucessão de Itamar ocorria simultaneamente à implantação do Plano Real. Fernando Henrique Cardoso⁴⁵ - FHC - contava com uma outra ampla aliança dos setores conservadores (sobretudo, das mesmas forças políticas e econômicas que tinham apoiado Collor, em 1989); seu partido de centro-

⁴⁵-Durante o governo de Itamar, o senador Fernando Henrique Cardoso foi, primeiramente, nomeado Ministro das Relações Exteriores e, meses depois, Ministro da Fazenda, anunciando

esquerda, o PSDB, comprometia-se à *direita*, firmando *uma nova aliança* conservadora. Seu projeto: um “Brasil Possível” (Leoni, 1997) - mudar, reformar o país, sem traumas e rupturas, por meio da estratégia da conciliação, do consenso e da harmonia, sem conturbar a ordem democrática estabelecida; fazer o país decolar, avançar⁴⁶ (elevar, progredir) e inovar.

Favorecido pelo sucesso do plano econômico, que conseguiu conter o processo inflacionário, FHC venceu as eleições presidenciais de 1994 ainda no primeiro turno e com ampla maioria dos votos. Em seu discurso de posse (1º de janeiro de 1995), anunciava que se encerrava a *Era Vargas*, querendo com isso afirmar que, em função das mudanças econômicas e sociais que promoveria, daria fim à era da modernização conservadora no Brasil (Pomar, 2000: 4). Contraditoriamente, continuou a incrementar a racionalização e modernização *d’ en haut* do país, através da aplicação da política neoliberal, considerada instrumento fundamental de modernização e de integração (inclusão) do país ao processo de globalização em curso, encarado como inevitável e necessário. A triunfante coalização de forças conservadoras que viabilizou a eleição (e posterior reeleição) de FHC definiu e pôs em prática, em consonância com as *condicionalidades* do Banco Mundial, um conjunto de medidas e de reformas estruturais (neo)liberais (envolvendo previdência social, administração pública, privatização das estatais, reforma fiscal etc. e, em particular, a reforma educativa) e globalizantes (maior abertura do mercado brasileiro ao capital estrangeiro, liberalização de importações, incentivos às exportações etc.). Fortalecia-se e reafirmava-se a ideologia da globalização e o projeto político do neoliberalismo, cujas conseqüências foram sentidas de imediato pela sociedade brasileira.

o Plano Real, sendo que, logo depois renunciara para concorrer, pelo PSDB, à Presidência da República.

⁴⁶“Decola Brasil!”, “Avança Brasil!” (lembrando também o “Pra Frente, Brasil!” do regime militar), mais recentemente “Inova, Brasil!”; tratam-se de novas fórmulas para o velho “Ordem e Progresso”, demonstrando a persistência de certos ideários e, portanto, do *imaginário da ordem* e do *imaginário providencialista*, ou seja, do *progresso* (Chauí, 2000: 93-4) inexorável, mantendo a promessa salvacionista ou messiânica. Assinalamos aqui, como um dos possíveis exemplos, as propagandas oficiais do governo FHC, que têm, constantemente, (ab)usado da bandeira nacional, nas quais o velho lema positivista e republicano, inscrito na faixa da esfera celeste da bandeira brasileira, é substituído evocativamente pela nova fórmula “Avança, Brasil!”.

Controlada a inflação, rapidamente o país caiu em profunda recessão, novamente apoiada na conhecida lógica do sacrifício da geração presente para garantir o futuro do país. Em nome da globalização, da modernização, dos avanços tecnológicos e da competitividade do país no mercado externo, eram levadas à falência inúmeras empresas, ampliando-se a população “marginal(izada)”, fomentando com o desemprego um enorme crescimento da “economia informal” (camelôs, marreteiros, biscateiros, biqueiros etc.). As políticas governamentais de redução ou eliminação dos poucos benefícios sociais, de direitos dos trabalhadores, principalmente aposentados, acabaram por promover a acelerada desmontagem de serviços públicos essenciais (saúde, educação, assistência social etc.) e agravaram em muito a situação da população em geral, da grande massa de excluídos e em situação de marginalidade ou de total abandono.

Repetindo uma outra situação já vivida pelo regime militar, enquanto a economia do país se recuperava, as condições e a qualidade de vida do povo ia se deteriorando, a tal ponto que, de novo, ao aprofundar a crise existente, ao aumentar a desigualdade, criou um verdadeiro *apartheid* social, de modo que “... a sociedade literalmente se dividiu.” (Salama, 1995: 52). Tudo isso, apesar dos alertas já existentes de que a destruição social criada pelo “saudável poder de mercado”, ao fragmentar a sociedade e segmentar ainda mais as diferenças sociais, geraria um imenso abismo social e altos graus de desagregação e barbarização da vida societária (Netto, 1995: 32), a explosão da violência e da insegurança, enfim, a degeneração da ordem, da organização social. Mas, para muitos, parecia não haver outro caminho possível: era necessário “descer aos infernos”, expurgar a alma das utopias (tirando-as das cabeças, dos livros, das leis etc.) e “cair na real(idade)”, para, depois, enfrentar os desafios dos novos tempos e “elevar-se aos céus”.

Neste contexto, acirrou-se a disputa entre dois projetos de futuro para o Brasil e, conseqüentemente, para a educação nacional: o projeto do Estado brasileiro (que, em vários aspectos e num certo sentido, parece dar continuidade a muitos dos projetos do regime militar, na medida em que os retoma); e o outro, de representantes de segmentos da sociedade civil e

política organizada, vinculadas ao pensamento progressista de esquerda, em oposição e combate à (des)ordem vigente, em contestação aos (des)caminhos escolhidos, desde a “refundação” da ordem republicana brasileira, em especial, com a Constituição Cidadã. Para estes últimos, por uma questão ética

... é inaceitável viver em uma sociedade que se fratura cada vez mais; é inaceitável viver nessas condições de desigualdade de renda (desigualdade que se amplia cada vez mais); é extremamente inaceitável viver em um país onde são tão profundas as diferenças sociais entre pobres e ricos e, sobretudo, também onde essas desigualdades são tão acentuadas entre os próprios pobres. (Salama, 1995: 53)

Contudo, fortalecidas as pressões, até internacionais, para fazer alterações estratégicas na Constituição elaborada e promulgada na Nova República, que restringissem direitos conquistados, FHC e as forças que lhe sustentam, por meio de uma política de conciliação e consenso “forçados”, conseguiu impor, gradativamente, não só novos “velhos” rumos ao país, mas, quase que de imediato, mudanças fundamentais nas normas constitucionais da Constituição Cidadã (com diversos dispositivos ainda sequer regulamentados para vigor regularmente). Essas alterações constitucionais foram justificadas pela alegação da necessidade de adequar e adaptar o país aos desafios dos novos tempos, para modernizar (*d’ en haut*) o país e integrá-lo à globalização; para tanto, muitos instrumentos têm sido utilizados, inclusive o descumprimento da própria Constituição, de modo que

... as mudanças institucionais na educação brasileira na última década são inegáveis. Um conjunto de leis e decretos está redesenhando profundamente a educação básica, o ensino técnico-profissional e o ensino superior. (Leher, 2000: 111).

Tais mudanças, ideologicamente fundamentadas e justificadas pelo neoliberalismo e pela globalização, são hoje, freqüentemente, convalidadas

também por uma versão renovada da Teoria do Capital Humano, que afirma ter o conhecimento se tornado o fator de produção mais importante (Stewart, 1998: 9-26 e 75-87) nas sociedades da informação, estando o mundo a viver uma *nova era do capitalismo*, na qual o principal capital é o intelectual, sucessor do capitalismo industrial; e a educação, agora na condição de capital, passou a ser considerada por um certo grupo como temática própria aos *managers*, e não mais de educadores, reafirmando e fortalecendo a concepção de gestão empresarial aplicada aos *negócios* da educação e à escola. A educação é, enfim, integrada à lógica do mercado, assumindo seu lugar como mercadoria (Bianchetti, 1999: 94 e Vieira, 2000: 132), integrada/entregada aos “salutares” mecanismos de mercado.

Assim, um forte desalento, uma enorme desesperança, de novo, abalou profundamente a confiança do brasileiro no futuro do país, em tal proporção, que faz aumentar na sociedade o medo de transformação, de mudança radical, legitimando ainda mais o conservadorismo. Pois, na medida em que a recente redemocratização do país, para além da liberdade política, não melhorou a qualidade das condições de vida da população, a democracia parece algo meramente adjetiva, e não substantiva (Netto, 1995: 32-3). O que, de certa forma, acaba criando um contexto bastante favorável à expansão e hegemonia neoliberal, pois não só desqualifica a democracia como regime político perante grande parte da sociedade brasileira, como também desqualifica o próprio pensamento progressista e de “esquerda” (que, historicamente, como força política tem sido fundamental para a concretização de ideais e idéias outrora considerados utópicos e radicais, forçando a direita a avançar, mesmo sem querer). Nesse sentido, o avanço neoliberal atacou

... as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros. O que não é uma coisa de menor importância. Ataca esse vigoroso movimento popular que se reergueu e obrigou o governo a rever políticas. Metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista. Destroi o princípio de esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória. Os sintomas do conservadorismo social estão aí e podemos pinça-los em alguns exemplos. (Oliveira, 1995: 27).

O utopismo (idealismo) x o possível (realismo)?

Preconizado na Constituição Federal de 1988, somente quase cinco anos depois, já nos anos 90, com o governo de Itamar Franco (1993-1994), quando das discussões que resultaram no Plano Decenal de Educação para Todos (1994) e na definição da Década da Educação (1994-2003), deu-se a retomada do debate oficial visando à formulação de um projeto de lei que estabelecesse um plano nacional de educação. A continuidade deste debate conjugou-se, no governo de FHC, à elaboração e à aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF - (Emenda Constitucional nº 14, de 1995), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Lei 9.394/96).

Como reação às posições tomadas pelo governo, representantes da sociedade civil organizada, com o espírito de articular e aglutinar setores sociais visando intervir na forma e no conteúdo de construção da educação brasileira resolveram atuar contra a reforma educacional neoliberal em curso, que já avançava consideravelmente, resgatando tanto o conteúdo progressista como o método democrático utilizado na construção do projeto de LDB apresentado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que acabou sendo substituído e parcialmente derrotado pelo projeto “Darcy Ribeiro”, aprovado pelo Congresso Nacional, mas não na íntegra, em 20/12/1996. Com este objetivo, as entidades que atuam na defesa do ensino público,

... cientes da necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação capaz de traduzir as demandas históricas do povo brasileiro, constituíram um grande movimento em prol de um projeto educacional alternativo, o Congresso Nacional de Educação (Coned). (Leher, 2000: 117).

Elas preparam e realizam, em julho de 1996, o I CONED, que teve por meta fixar princípios e diretrizes para a elaboração de um projeto de educação, de uma proposta de Plano Nacional de Educação, democrático e emancipador que, visando à inclusão e à qualidade sociais, apresentasse alternativas viáveis e concretas e se caracterizasse como a proposição da sociedade brasileira, contrapondo-se a uma possível proposta neoliberal do MEC. Tarefa esta considerada inédita na história da educação brasileira, pois, pela primeira vez, seria elaborada uma proposta articulada pelos movimentos sociais e inserida em um projeto de educação e de sociedade.

Assim, a partir das mobilizações, por um lado, da sociedade brasileira⁴⁷, e por outro, do governo federal, estatal, surgiram duas propostas, dois projetos (duas proposições de mundo?, dois projetos de futuro para a Nação?): o PNESB (aprovado no II CONED, 1997) e o PNEMEC (por iniciativa do MEC/INEP, 1998)⁴⁸, que se confrontaram pelo país e no Congresso Nacional. E, ao que tudo indica, resultou num plano híbrido, eclético, ao velho estilo liberal. Pois, apesar do discurso do governo sobre o PNE aprovado afirmá-lo como fruto de consensos negociados, interesses conciliados e compromissos assumidos, predominou nele a visão governamental, ainda que se aproprie, até certo ponto, do conteúdo *utópico* do PNESB. Porém, apesar do compromisso assumido no decorrer das negociações para a aprovação do PNE, confirmando o “realismo” do governo, ele foi sancionado pelo presidente da República com nove importantes vetos, todos envolvendo a ampliação significativa dos recursos aplicados à educação⁴⁹.

Segundo seus elaboradores, o PNESB possui um evidente caráter coletivo, nacional, público, popular e democrático, socialmente incluyente, contrapondo-se à tradição de planos fabricados em gabinetes ministeriais ou encomendados a comissões contratadas (Coned, II, 1997: X). Nele é criticada,

⁴⁷-Compreendendo que legitimamente representada pelos “... diferentes segmentos da sociedade civil organizada – entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores comprometidos com uma proposta de educação, de qualidade, para a maioria da população brasileira...” (PNESB, 1997: V).

⁴⁸-A partir de agora assim denominados no decorrer deste texto: PNESB (*Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira*), PNEMEC (*Plano Nacional de Educação – proposta do Executivo ao Congresso Nacional*), PNEs (Planos Nacionais de Educação, em referência à ambos) ou simplesmente PNE (como referência geral).

⁴⁹-Conforme também a “Introdução” desta dissertação, p. 20-2.

em vários momentos, a alegação governamental de necessidade de modernização, de otimização da produtividade do sistema educacional brasileiro e de melhoria da qualidade de ensino. Procura diferenciar seu percurso de elaboração daquele que desembocou na proposta apresentada pelo governo federal, mostrando-se como o resultado da iniciativa e da consolidação dos trabalhos iniciados, como vimos, no I Congresso Nacional de Educação, realizado em Belo Horizonte/MG, no período de 31/07 a 03/08 de 1996, e finalizados na Plenária de encerramento do II CONED, realizado também na mesma cidade, no período de 06 a 09/11 de 1997. Ambos os encontros contaram, de acordo com seus organizadores, com a participação de 5.000 pessoas; foram eles preparados e entremeados por inúmeros seminários temáticos nacionais e regionais, debates, palestras, encontros, realizados em todo o país. De acordo com o PNESB, esta ação inédita, marcando o resgate do método democrático de construção de um projeto de lei,

... atendeu ao compromisso assumido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em sua proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto à regulamentação do artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que atribui à sociedade a elaboração do PNE. (op. cit.: V).

Conseqüentemente, o II CONED teve por objetivo central a elaboração democrática de um Plano Nacional de Educação que definisse diretrizes e metas para a educação brasileira (op. cit.: V). Contou, para isso, em âmbito nacional, com a ampla participação dos diferentes segmentos da sociedade civil organizada - entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores comprometidos com uma proposta de educação voltada para a maioria da população brasileira. Procurou garantir, assim, a sua finalidade

... de tornar mais ampla e democrática possível essa elaboração. O evento culminou com a apresentação, à sociedade brasileira, do Plano Nacional de Educação, cujo caráter extrapola o mero documento formal

e se transforma em um referencial político de atuação, tendo como pressupostos 'Educação, Democracia e Qualidade Social'. (op. cit.: V).

O PNESB é insistentemente apresentando como um projeto democrático e emancipador que rompe com o burocratismo e o modelo tipicamente empresarial pretendido pelo MEC. Denuncia na própria proposta, assim como em outros documentos, além da situação caótica e calamitosa da educação brasileira, que o PNEMEC

... retoma a concepção tecnocrática da gestão da década de 70, com a pretensão de ajustá-la às novas exigências da conjuntura internacional. Centrado nos eixos da 'produtividade, eficiência e racionalização de recursos', objetiva fundamentalmente o corte do gasto público em educação e o barateamento de seus custos. (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 1998: 3).

Fundamentado num consistente diagnóstico e aplicando um receituário progressista que reverta a drástica situação educacional que aflige o país, atingido por um verdadeiro *apartheid* educacional, o PNESB anuncia as possibilidades de um outro caminho e exige que o plano não seja transformado em mais uma peça burocrática, na qual os direitos da população são sempre tratados como cifras possíveis e metas viáveis. Propõe uma escola transformadora da realidade do país, visando, em especial, as mudanças necessárias para uma vida de qualidade, socialmente referenciada, para a conquista da justiça e da igualdade social (op. cit.: 1998: 1-13). Postula a elaboração de um plano que seja não apenas de um governo, e sim um plano de Estado, na sua mais ampla dimensão; um plano que extrapole o mero documento formal e se torne um referencial político de atuação, um instrumento de luta e de anúncio de um projeto global de sociedade, que projete para a nação o caminho da construção de uma sociedade justa e solidária. Recusa-se a ser, como o PNEMEC, identificado como uma mera carta de intenções, pois há uma enorme defasagem entre as metas propostas e os recursos alocados, tratando-se, portanto, de um protocolo de muitas

intenções, no qual há *muita previsão* e *pouca provisão*. Ainda, nela o governo deixa muito claro o seu desejo de continuar centralizando as decisões, mas, por outro lado, também de distribuir as ações efetivas ao voluntariado e às parcerias, desobrigando o Estado cada vez mais de suas tarefas sociais, obrigando a sociedade a bancar a educação pública.

Já, segundo o PNEMEC, a elaboração de um PNE, na forma de lei, pela União, com a colaboração das demais esferas de governo (daí delegar sua elaboração ao MEC), fôra prevista na Constituição de 1988. Foi, inclusive, reforçada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96; em particular, art. 9º, inciso I e art. 87, §1º), a qual estabeleceu, simultaneamente, a Década da Educação. É resultante, portanto, de uma exigência legal e de responsabilidade do governo federal.

Conforme é ainda esclarecido na proposta do MEC, nela refletem-se os compromissos oficialmente assumidos pelo Brasil nas conferências internacionais promovidas pela Unesco, especialmente com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, documento oficial resultante da conferência mundial realizada em 1990, em Jomtien - Tailândia - que, de acordo com declarações oficiais do governo brasileiro, estariam em consonância com as aspirações democráticas da sociedade brasileira por uma educação de qualidade para todos.

Também, conforme Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, em 1997, a proposta do PNEMEC, seria "... resultado de um processo aberto e democrático que se desenvolveu ao longo de 1997, com consulta ao diferentes agentes públicos e atores sociais diretamente envolvidos com a questão educacional." (Brasil, 1998: 5).

Nesse processo, em que se procurou, inclusive, "... garantir a participação dos setores tradicionalmente refratários ao diálogo..." (op. cit.: 5), foram interlocutores privilegiados e tiveram envolvimento efetivo o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED - e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME -. Ainda, para o ministro Paulo Renato Souza, a apresentação do projeto do PNEMEC ao Congresso Nacional

... representa o ponto culminante de um processo cujo objetivo permanente foi o de dotar o sistema educacional brasileiro de um conjunto de diretrizes e metas que possam orientar e balizar a política educacional do País, com vista ao resgate de uma dívida historicamente acumulada. (op. cit.:7).

Segundo o ministro, a proposta do PNEMEC contempla a legislação vigente e atende à antiga aspiração dos educadores brasileiros, de modo que para cada grau e modalidade do ensino "... define-se um conjunto de metas, discutidas e debatidas em várias reuniões com diversos segmentos da sociedade civil, o que assegura ao Plano a indispensável legitimação pública." (op. cit.:7).

Conforme afirmado no PNEMEC, sua elaboração tomou como uma de suas preocupações básicas, "... aproximar o Brasil real do Brasil ideal, sem resvalar para a utopia, propondo metas viáveis..." (op. cit.: 13), evitando comprometimentos "meramente retóricos", inexecutáveis, atendo-se a uma posição realista. Nele é ainda reiterado constantemente que buscou firmar-se em propostas lastreadas em amplo consenso nacional, em particular aqueles decorrentes de consensos consolidados que se encontram incorporados tanto na Constituição Federal como na LDB vigentes, daí derivando as prioridades nele estabelecidas. Assinala, também, que o governo pretende que essa proposta, partindo de resultados já alcançados pela política recente do Ministério da Educação, se torne "... um instrumento capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas a educação nacional do século XXI" (op. cit.: 5), pois atende a uma longa aspiração dos educadores brasileiros e reafirma os históricos compromissos republicanos com a educação do povo brasileiro.

É importante ressaltar, ainda, que ambas as propostas reiteram constantemente sua legalidade e legitimidade, alegando estar em consonância com a ordem legal vigente e contar com a ampla participação da sociedade no processo de elaboração dos respectivos planos como forma de superar o

caráter tecnoburocrático que, geralmente, acaba por prevalecer em planejamentos dessa natureza.

Segundo Beisiegel (1999), o PNESB é um documento de luta política e ideológica, em contraposição ao modelo político hegemônico, que, partindo de um diagnóstico da situação educacional do país e do não cumprimento pelo governo de preceitos constitucionais referentes à educação, tem sua identidade definida por oposição à proposta do Ministério (op. cit.: 227). Também, afirmando seu caráter de representação ampla da coletividade, "... denuncia, por oposição, o caráter tecnicista e burocrático que atribui à proposta governamental" (op. cit.: 227), bem como o projeto político do governo que caracteriza como neoliberal, excludente, antidemocrático, monitorado pelo Banco Mundial. Como vimos, formalizando os resultados de estudos já realizados no I CONED, tem suas origens nas articulações de educadores e suas associações no decorrer da tramitação do projeto de LDB da Educação Nacional e na tentativa de recuperar a proposta de lei formulada em torno do Fórum Nacional em Defesa da Educação (Porto Alegre/RS - 1995) que, propondo a regulamentação do artigo 214 da Constituição, atribui à sociedade a incumbência de elaborar o PNE. Suas metas setoriais mostram-se mais ambiciosas, quando comparadas com as estabelecidas na proposta do governo.

Já a proposta do Executivo, "... é sobretudo uma extensão da política educacional praticada pelo Ministério da Educação no atual governo" (op. cit.: 229), a confirmação e a continuidade da política educacional oficial em curso. Nesse sentido, "... busca adequação com a orientação política e econômica do governo." (Grossi, 2000: 39). Em especial, procura adequar-se à idéia de que os recursos financeiros do Estado são limitados, sem considerar que, assim, "... o são segundo uma política bem determinada, ou seja, que prioriza o desenvolvimento econômico nos moldes que o FMI nos impõe" (op. cit.: 39), de modo que a lógica econômico-financeira sobrepõe-se à lógica sócio-educacional, descolando a dimensão técnica da dimensão política.

Ainda quanto à questão do financiamento da educação e do próprio PNE, assinala-se que o governo federal estaria defendendo a tese da redução

do custo a qualquer custo, mesmo com o sacrifício da qualidade. Desde o avanço do neoliberalismo no Brasil, o governo, apoiando-se nos organismos mundiais multilaterais, afirma que há recursos suficientes para a educação, de modo que o verdadeiro problema de seu financiamento está na má gestão e na corrupção, sendo, na verdade, um problema gestor de otimização - racionalização .

Beisiegel (1999) assinala, também, que a proposta do governo encontra-se comprometida com uma racionalidade administrativa que visaria a implementação funcional da política educacional do Ministério da Educação, com a otimização das atividades e dos investimentos, a partir da perspectiva de uma *posição realista que aproxime o país real do país ideal*, de um realismo conservador (em contraposição à perspectiva *político-utópica* do PNESB), expressa nas prioridades e metas estabelecidas no PNEMEC. Incorporando aspirações educacionais dos educadores e da coletividade e compromissos internacionais assumidos pelo país na década de 90, a proposta do Executivo “... apresenta-se como *instrumento de consolidação de reivindicações e ideais incorporados por intelectuais, políticos e educadores nos diversos acordos internacionais.*” (Beisiegel, 1999: 221-2; destaque do autor).

Conforme o referido autor, no debates promovidos pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, para examinar a conveniência de se formular e implantar um plano de educação com força de lei como forma de assegurar a continuidade da atuação do Poder Público na educação foi defendido a concepção de que a proposta a ser apreciada pelo Congresso Nacional deveria reafirmar enfaticamente os “...’compromissos sagrados’ da República para com a educação nacional.” (op. cit.: 219). Pois isso seria o mais importante, envolvendo, portanto, apenas metas qualitativas; detalhamento da metas e quantificações ficariam como atribuições dos poderes executivos federais, estaduais e municipais. Por outro lado, críticas realizadas pela ANPED, pelo grupo de trabalho composto para tal fim, assinalavam para o entendimento de que “... o plano nacional deveria projetar-se para além daquilo que já estava definido nas leis, fundamentando-se, de modo claro e explícito, num projeto político global da sociedade.” (op. cit.: 225).

Para o autor, a persistência reiterada em fixar um PNE através de lei tem atendido à intenção de procurar garantir não só a implementação, mas a continuidade das medidas assim preconizadas. Em contraposição, têm-se reações contrárias que buscam levar em conta a necessidade de certa flexibilidade dos planejamentos para longo prazo, o que nem sempre é compatível com a natureza mais rígida e permanente das leis.

Como se percebe, não sem motivos, no Brasil, a ausência de transformações radicais dos projetos e, correlativamente, dos valores vem sendo sistematicamente vinculado à idéia de *crise permanente* e, portanto, à ausência de projetos amplamente coletivos. Em relação à crise na educação, sempre associada à carência de recurso ou à incompetência técnica, essa ausência de projetos e valores que abarque a diversidade nacional vem, de modo recorrente, sendo confundida com a falta de uma legislação educacional adequada e mesmo de um PNE, pois subjaz uma enorme expectativa de que este seja ou traga a solução para os muitos e diversos problemas educacionais brasileiros (Machado, 1997: 43-5).

Enfim, levando em conta o que acabamos de expor e retomando o contexto ideo-mítico que deu origem às propostas de PNEs é importante ressaltar que o estudo inicial sobre o contexto e os próprios textos realizado para a elaboração deste capítulo, visando à apresentação geral de ambas as proposições, permitiu-nos identificar os ideários aos quais elas se filiam ideologicamente, isto é, que universos ideológicos as informam/enformam, assim como detectar a redundância de algumas “metáforas obsessivas” (temas e idéias-chave) que despontam significativa e sintomaticamente no desenrolar do próprio contexto histórico (como procuramos, na medida do possível, ressaltar na escrita dos textos que compõem as duas primeiras partes deste capítulo), talvez já apontando, num certo nível, para uma dimensão mítica latente, presente no contexto e que contaminará - ou não -, como veremos, a discussão e elaboração dos PNEs.

Nesse sentido, quanto à dimensão ideológica do contexto e do discurso, constatamos a presença e a forte influência do ideário progressista, de raízes marxistas, na elaboração das proposições do PNESB. Isso foi facilmente

possível de ser apreendido e verificado, pois o discurso dessa proposta é constituído a partir de referências bastante explícitas, e também implícitas, ao ideário ou universo político-ideológico de cunho marxista, fundamentado no enfoque histórico-sociológico da ideologia do conflito (Sander, 1984 e Teixeira, 1990) e nas concepções progressistas⁵⁰ de mundo, cultura, sociedade, homem, história, educação etc. (Charlot, 1983), diferenciando-se nitidamente das concepções liberais (Cunha, 1980). Podemos, então, considerar o ideário progressista como a matriz originária do discurso ideológico presentificado no PNEB. Cabe assinalar, ainda, que seus propositores apresentam-se como representantes da sociedade civil organizada brasileira.

Em relação à proposta do PNEMEC, foi possível identificar a enorme influência do ideário liberal na formulação de suas proposições. Tal fato também é bastante perceptível, visto que o discurso nele apresentado foi elaborado a partir de referências, tanto explícitas quanto implícitas, que se encontram vinculadas ao universo político-ideológico e ao ideário de cunho liberal⁵¹, estando fundamentado no enfoque histórico-sociológico da ideologia do consenso (Sander, 1984 e Teixeira, 1990). E, portanto, nas concepções liberais (Cunha, 1980), diferenciando-se nitidamente das concepções progressistas (com raízes no marxismo) de mundo, cultura, sociedade, homem, história, educação etc. (Charlot, 1983). É importante ressaltar que se trata, evidentemente, de uma proposição oficial do governo brasileiro, de caráter estatal. Fica claro, ainda, que o discurso ideológico apresentado no PNEMEC tem por matriz originária o ideário liberal, atualizado em consonância com o neoliberalismo hoje tão em voga.

Quanto aos temas e idéias-chave obsedantes - “metáforas obsessivas” - que surgem constantemente no (con)texto que recompomos (e que também, na sua maioria, destacam-se numa primeira aproximação e leitura - ainda não propriamente mitocrítica – das duas propostas de PNEs), como, por exemplo, entre outros: totalidade e unidade; crise, caos, e abismo; separação, cisão e

⁵⁰-Como podemos comprovar também, por exemplo nos ideologemas que identificamos no PNEB, apresentados nesta dissertação, seja no corpo do texto nos próximos capítulos ou, em especial no quadro das p.123-7.

⁵¹-Conforme a nota anterior, agora considerando os ideologemas encontrados no PNEMEC, particularmente o quadro das p. 131-4.

fragmentação; desesperança; combate e luta; resgate; conciliação, consenso, união e reunião; elevação; esperança; paz, prosperidade e justiça; e, em especial, novo tempo, nova ordem e, portanto, novo mundo, nova sociedade, novo homem etc. Essas últimas tratam-se de metáforas obsessivas da Modernidade, a qual se caracteriza também "... pela consciência e pelo culto do novo, daí a busca reiterada, em diferentes pedagogias, de uma 'nova escola' que forme o 'homem novo', para uma 'nova sociedade'." (Teixeira et al.:1998: 28). Subjaz a elas a idéia de regeneração ou de uma nova criação daquilo que se degradou, degenerou-se, corrompeu-se e perdeu-se no tempo, mas que poderá ser resgatado, recuperado, recriado ou reconstruído pela demiurgia humana. Para Araújo e Silva (1999: 93-7), o "homem novo" é uma instância mítica, ou melhor, um esquema-resumo de uma situação mitológica, com pregnância mítica diminuída, no interior dos grandes mitos fundamentais da humanidade.

E, finalmente, é curioso observar como em torno das diversas metáforas obsessivas acima apontadas configuram-se, interessantemente, algumas das "imagens do Brasil" (e, por decorrência, da sociedade brasileira), bastante conhecidas - algumas delas recorrentes no (con)texto ideo-mítico :

- o Brasil unido, o país continental, um país "inteiro", totalmente integrado, o gigante, o titã;
- o Brasil dividido ("separado", cindido), duplo e ambíguo ou múltiplo e fragmentado, multifacetado, o país dos contrastes, das diferenças, da diversidade;
- o Brasil pacífico e cordial, país ordeiro, da paz e da harmonia (escamoteando, ideologicamente, o combate e a luta);
- o Brasil em crise permanente, o país da crise;
- o Brasil da conciliação, o país do consenso e da união (também escamoteando, ideologicamente, o combate e a luta);
- o Brasil, país do futuro.

CAPÍTULO 3: OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO - IDEOLOGEMAS, IDÉIAS-FORÇA, TRAÇOS MÍTICOS E MITOLOGEMAS

Expomos neste capítulo, em duas partes, os ideologemas, as idéias-força, os traços míticos e os mitologemas - que, por meio da mitocrítica, identificamos em cada uma das propostas de PNEs. Esses elementos ideomíticos foram organizados e são aqui apresentados em quadros, buscando evidenciar, de modo mais claro possível, as vinculações entre eles bem como para facilitar a leitura e as possíveis comparações entre os PNEs.

A proposta da sociedade brasileira

Mesmo em se tratando de um “texto duro”, isto é, com forte cunho político-ideológico, altamente racionalizado, com espessura e pregnância míticas diminuídas, a partir do *entrecruzamento de olhares* possibilitado pela leitura mitocrítica (Durand, 1982: 66-71) foi possível detectar, ao longo de todo o PNEsB, várias unidades semânticas que são repetidas contínua, aberta e insolitamente, de modo redundante. Elas retornam de modo reiterado e obsedante em diferentes pontos do referido texto, no decorrer da leitura linear e seqüencial, diacrônica. Trata-se, portanto, de redundâncias significativas e pregnantes de temas e idéias-chave que fundam o discurso ideológico apresentado no PNEsB.

Após uma análise atenta e minuciosa das redundâncias inicialmente detectadas e identificadas⁵², percebemos que elas podem ser caracterizadas como ideologemas, isto é, traves-mestras do discurso ideológico e fios condutores dos fluxos ideo-míticos (Araújo e Silva, 1997: 27 e 35). Inventariando os ideologemas que circulam no interior do discurso ideológico analisado, buscamos, sempre que possível, traduzi-los em frases curtas⁵³. Notamos, também, a possibilidade de aproximá-los e agrupá-los, visto que, apesar de muitas vezes serem expressos de modo diverso, possuem claros traços comuns. Mas, antes de compor qualquer conjunto semântico, realizamos outras leituras diacrônicas do texto para verificar e corrigir possíveis erros (o que fizemos, também, ao término de cada passo do desenvolvimento da leitura mitocrítica). Aproveitamos essas novas leituras, para, levando em conta a necessidade de leitura sincrônica das redundâncias significativas, selecionar os principais ideologemas, aqueles que nos pareceram mais significativos e pregnantes. Consideramos ainda, para tanto, uma perspectiva estatística qualitativa, ou seja, que leva em conta a frequência e, principalmente, a qualidade das repetições (Durand, s/d: 249-51).

Após a devida apropriação dos ideologemas principais encontrados no PNEB, passamos então para a composição de determinados “pacotes sincrônicos” compostos com os ideologemas selecionados e identificados. Percebendo a coerência e homologia interna de sentido que os ideologemas apresentam, remetendo sempre para alguns significados comuns, aproximamos-os em torno de algumas idéias-força⁵⁴, agrupando-os em determinadas famílias, séries ou pacotes. Assim, compusemos com os ideologemas selecionados oito conjuntos semânticos que acreditamos ser os mais pregnantes (apesar da evidente degradação de conteúdo mítico que apresentam), conforme o quadro logo a seguir. Esclareceremos que o referido

⁵²-Pois, “... não se pode *a priori* definir a unidade semântica, ela é uma bateria empírica...” (Durand, 1982: 90).

⁵³-Considerando que “ ... o modo como ‘uma palavra é significada, é completada por um atributo, e *a posteriori* por um verbo’ (...). O ideal será que na estrutura do ideologema entre, sempre que tal for possível, um substantivo, um adjectivo e uma forma verbal (que a acção seja expressa por um verbo).” (Araújo e Silva, 1997: 33-4).

⁵⁴-Idéias-imagem, muitas vezes empobrecidas em pregnância mítica, que agem como idéias-chave dos discursos ideo-míticos.

quadro foi elaborado com alguns exemplares dos ideologemas (assim com faremos também com o PNEMEC) que levantamos, identificamos e selecionamos, não sendo estes os únicos; procuramos, ao montá-lo, recobrir o texto do PNEB em toda sua extensão (quantitativa e qualitativamente); alguns, poucos, são repetidos, pois compostos por mais de uma redundância significativa bastante freqüente e, enfim, os grifos não são originais do texto.

**PNE - PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA
QUADRO I - IDEOLOGEMAS E IDÉIAS-FORÇA**

IDEOLOGEMAS	IDÉIAS-FORÇA
<ul style="list-style-type: none"> • “... atraso educacional a que foi submetido <u>o povo brasileiro</u>.” (p. V) • “... perspectiva de sobrevivência e desenvolvimento <u>da nação</u>...” (p. 1) • “... a integração como direito <u>de todos</u>...” (p. 7) • “... essa grande parcela <u>da população brasileira</u>...” (p. 13) • “... garantir <u>a todos</u> o acesso, a permanência bem sucedida e a conclusão de estudos com sucesso na educação pública, gratuita, laica e de qualidade, em todos os níveis e modalidades...” (p. 22) • “... para absorver <u>a totalidade</u>...” (p. 37) • “... <u>em todo</u> o território nacional...” (p. 42) • “... educação pública, gratuita, laica e de qualidade <u>para todos</u>.” (p. 57) • “... o desenvolvimento soberano <u>do país</u> [qu]e atenda as necessidades <u>do povo brasileiro</u>...” (p. 68) 	TOTALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • “... uma proposta de educação para <u>a maioria da população brasileira</u>...” (p. V) • “Enquanto a <u>maioria</u> vive num submundo de pobreza, indigência e miséria, uma pequena <u>minoría</u> detém a renda, o poder e o acesso a serviços e benefícios, praticamente esgotando os recursos disponíveis.” (p. 4) • “... <u>camada da população desprovida</u>...” (p. 14) 	

<ul style="list-style-type: none"> • “... interesses substantivos dos <u>diferentes setores da sociedade...</u>” (p. 22) • “... <u>diferenças regionais marcantes; intensa polarização capital/trabalho...</u>” (p. 29) • “... variações nos mecanismos de apropriação da renda pelas <u>diferentes parcelas da população.</u>” (p. 34). • “... atender uma <u>fração maior da população...</u>” (p. 40) • “... a toda <u>a população excluída...</u>” (p. 50) • “... <u>segmentos da população</u>, vítimas de exclusão social.” (p. 61) 	PARTES DA TOTALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • “... <u>o resgate</u> do atraso educacional a que foi submetido o povo brasileiro.” (p. V) • “... para que se <u>cumpra a dívida reconhecida</u>, no mínimo desde a Constituição Federal de 1988.” (p. 8) • “... <u>pagar a dívida social</u> que representa o atraso escolar e a segregação em que se encontra a maioria dos brasileiros.” (p.13) • “... <u>a compensação e a superação</u> das desigualdades sociais e regionais ...” (p. 20) • “... <u>saldar a imensa dívida social</u> na área educacional.” (p. 26) • “... compromisso com <u>a reversão</u> da atual concentração de rendas no país, uma das piores do mundo.” (p. 34) • “... <u>recuperar</u> o atraso educacional acumulado em nosso país...” (p. 42) • “... <u>o resgate</u> dessa imensa dívida social...” (p. 50) • “... <u>resgate</u> da dívida social e educacional.” (p. 62) 	RESGATE
<ul style="list-style-type: none"> • “Tendo como horizonte (...) <u>a inclusão social...</u>” (p. X) • “... busca incessantemente <u>a inclusão...</u>” (p. 2) • “... milhões de pessoas a serem <u>incluídas</u> (...) devendo se <u>absorvida</u> pelo sistema regular de ensino.” (p. 13) • “... atuem na perspectiva de uma sociedade democrática e 	INCLUSÃO

<p><u>inclusiva</u>." (p. 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "... a elitista e <u>excludente</u> educação brasileira". (p. 31) • "... um país como o Brasil deveria <u>incluir</u> em sua Educação..." (p. 39) • "... garantia dos direitos de <u>inclusão</u> social..." (p. 45) • "A construção de uma política e prática de formação voltadas para a cidadania e <u>inserção</u> social e escolar..." (p. 57) • "... <u>integração</u> social." (p. 70) 	<p style="text-align: center;">/ EXCLUSÃO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • "Aos que <u>lutam e lutaram</u> pela educação pública, gratuita, de qualidade para todos." (p. IV) • "... <u>mudar</u> o modelo social vigente, <u>transformar</u> a sociedade, tornando-a de fato democrática." (p. 1) • "... o <u>enfrentamento</u> dos desafios da inclusão social." (p. 13) • "... <u>luta</u> pela construção de um Estado democrático." (p. 24) • "... há uma <u>forte exigência</u> de amplas camadas da população..." (p. 35) • "<u>O enfrentamento</u> da erradicação..." (p. 51) • "... os desafios a serem <u>enfrentados</u>..." (p. 54) • "... a eventuais '<u>rebeldias</u>', corresponderá não haver repasses financeiros?" (p. 64) • "... [a] formulação política do atual governo, que deve ser <u>contestada e combatida</u>." (p. 67) 	<p style="text-align: center;">CONTESTAÇÃO DA ORDEM VIGENTE</p>
<ul style="list-style-type: none"> • "[<u>este PNE</u>], ... cujo caráter extrapola o mero documento formal e se transforma em um <u>referencial</u> político de atuação..." (p. V) • "... <u>referenciais</u> claros de atuação..." (p. X) • "... <u>referencial</u> de atuação para que a sociedade tente fazer valer os direitos já consagrados na Constituição..." (p. 3) • "... <u>este Plano</u>..." / "... <u>deste Plano</u>..." / ". <u>Neste PNE</u> ..." (recorrentemente no texto; o itálico e o negrito são do próprio texto, como os outros abaixo) 	

<ul style="list-style-type: none"> • “... a educação como <u>instrumento</u> que, a serviço de todos...” (p. X) • “... dotando a população trabalhadora (...) de <u>instrumentos</u> indispensáveis para o exercício da cidadania...” (p. 50) • “... a educação como <u>instrumento</u>... resultando em emancipação social e política.” (p. X) • “O Plano Nacional de Educação é um <u>instrumento</u>...” (p. 1) • “A educação escolar é um <u>instrumento</u> fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de seu povo, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e da liberdade pessoal.” (p.1) • “A educação é aqui entendida como um <u>instrumento</u> de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país.” (p.1) • “A educação é uma das práticas sociais que pode <u>instrumentalizar</u> o processo de elaboração dos conhecimentos e aquisição das habilidades (...) no sentido da resolução de problemas, possibilitando a transformação social.” (p. 50) 	INSTRUMENTO (ARMA)
<ul style="list-style-type: none"> • “... a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje <u>aumentar a probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política.</u>” (p. X) • “... <u>incorporação dos avanços</u> da ciência e da tecnologia aos programas e práticas escolares.” (p. 2) • “Comparando [o Brasil] com o Canadá, para tomar com exemplo um <u>país desenvolvido</u>...” (p. 10) • “... a <u>promoção humanística, científica e tecnológica do país.</u>” (p. 19) • “... <u>promover o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e artístico</u>...” (p. 21) • “... a <u>superação do atraso</u> escolar acumulado pelo país...” (p. 35) • “... um país que pretende superar seus problemas de <u>desenvolvimento social</u> e econômico.” (p. 48) • “... o <u>aperfeiçoamento</u> da formação cultural do ser humano...” 	DESENVOLVI- MENTO

<p>(p. 59)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “... a necessidade e a possibilidade de avanço científico e tecnológico que contribua para o <u>desenvolvimento</u> soberano do país...” (p. 68) • “... <u>aperfeiçoamento</u> técnico, ético e político.” (p. 69) 	
<ul style="list-style-type: none"> • “A sociedade vem (...) se organizando para <u>intervir nessa situação...</u>” (p. IX) • “... <u>propostas</u> (...) <u>alternativas ao modelo vigente...</u>” (p. IX) • “... <u>uma sociedade mais justa e igualitária...</u>” (p. IX) • “... dar curso às <u>transformações</u> necessárias para (...) <u>a conquista da justiça e da igualdade social.</u>” (p. X) • “... <u>mudar</u> o modelo social vigente, <u>transformar</u> a sociedade, tornando-a de fato democrática.” (p. 1) • “O ser humano é concebido como ser ativo, crítico, <u>construtor de sua própria história e da sociedade em que vive...</u>” (p. 2) • “... <u>construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia.</u>” (p. 25) • “... possibilitando a <u>transformação</u> social.” (p. 50) • “... <u>a construção</u> de uma sociedade mais justa.” (p. 56) • “... <u>ser elemento ativo de intervenção</u> democrática na vida da sociedade...” (p. 59) 	<p>TRANSFORMAÇÃO DA ORDEM VIGENTE</p>

Ao tentarmos observar como e em que medida os ideologemas, bem como as idéias-força identificadas e definidas, se articulariam ou poderiam ser combinados em uma possível narrativa, isto é, se permitiriam a realização de uma leitura coesa, coerente e satisfatória, tanto do quadro que compomos como também do próprio PNESB, percebemos que, levando em conta também algumas outras redundâncias significativas, ideologemas e idéias-força de menor frequência encontradas no texto, porém não de menor importância (por

exemplo, *crise* ou *caos* etc.), o conteúdo nele apresentado poderia, a grosso modo, ser assim esquematizado:

Devido a uma herança histórica plena de negatividade, a situação presente, também carregada de negatividade, da totalidade (a sociedade, o povo, o Brasil, a nação, o país, a população), é bastante crítica/caótica, colocando em risco sua sobrevivência e desenvolvimento. A maior parte da totalidade (a maioria da população, a camada da população desprovida, segmentos majoritários da população) foi excluída da sociedade. Faz-se necessária, portanto, por questões de sobrevivência e de princípios éticos, a contestação da ordem vigente (a luta, o combate), tendo como instrumento (arma) privilegiado a educação, visando à inclusão (absorver à totalidade, inserção social, integração social) e à transformação da ordem vigente para a construção de uma sociedade includente e democrática, mais justa e igualitária (com a compensação e a superação das desigualdades sociais e regionais, uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia), de modo que se resgatem (recuperar, saldar a dívida acumulada com) as partes excluídas à totalidade.

De modo geral, esse breve esquema narrativo aparece quase inteiramente, não por mera coincidência, logo no início da “Apresentação” do PNEB, sendo reforçado e completado pela “Introdução”, como podemos verificar nas citações abaixo:

A história do Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusão e de manutenção dos privilégios de minorias. A herança que (...) hoje a maioria da população, recebe dessa história caracteriza-se pela opressão, pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectiva, pela perplexidade.

... a crise da educação atinge níveis intoleráveis. (...) cada vez mais vem[-se] excluindo crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando as desigualdades sociais.

A sociedade vem discutindo e se organizando para intervir nessa situação (...) construindo propostas concretas em oposição às que sucessivos governos (...) vêm implementando (...). Tais propostas são alternativas ao modelo vigente e se constituem em um projeto político-pedagógico para a educação brasileira, pautada na ética e na participação democrática. (...) embasados nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária...

... dar curso às transformações necessárias para melhorar a qualidade de vida da maioria da população, a conquista da justiça e da igualdade social. (p. IX-X).

É no quadro dessa perspectiva de sobrevivência e desenvolvimento da nação (sobretudo de seu povo excluído) e do Estado Nacional que se situa o presente Plano Nacional de Educação... (p. 1)

Por sua vez, as idéias-força, que definimos e formulamos a partir da aproximação e agrupamento dos ideologemas selecionados em certas famílias, séries ou conjuntos semânticos, permitiu-nos reconhecer e identificar alguns traços míticos, assim como dois mitologemas⁵⁵ clássicos, como podemos observar no seguinte quadro:

PNE - PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA
QUADRO II – IDÉIAS-FORÇA, TRAÇOS MÍTICOS E MITOLOGEMAS

IDÉIAS-FORÇA	TOTALIDADE	PARTE DA TOTALIDADE	EXCLUSÃO / INCLUSÃO	CONTESTAÇÃO DA ORDEM VIGENTE	TRANSFORMAÇÃO DA ORDEM VIGENTE	INSTRUMENTO (ARMA)	DESENVOLVIMENTO	RESGATE
TRAÇOS MÍTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • a totalidade primordial • a transgressão da ordem • a totalidade primordial perdida • a totalidade primordial perdida a ser resgatada (a nostalgia de uma condição primordial perdida a ser recuperada, regenerada) 			<ul style="list-style-type: none"> • a transgressão da ordem • o combate (a arma e a luta) • o aperfeiçoamento contínuo • a nostalgia de uma condição primordial perdida a ser resgatada (a totalidade primordial perdida a ser recuperada, regenerada) 				
MITOLOGEMAS	MITOLOGEMA DA DEGENERAÇÃO			MITOLOGEMA DA REGENERAÇÃO				

⁵⁵-Esquemas-resumos empobrecidos, pois abstratos, de situações mitológicas que tiveram suas pregnâncias míticas diminuídas, devido ao processo de racionalização que já sofreram.

Como podemos observar, os dois conjuntos de traços míticos que identificamos ou a que fomos remetidos por meio das idéias-força são compostos por elementos que possuem nítidas relações entre si, sendo relativamente fácil articulá-los em resumos de situações míticas, conquanto haja um domínio mínimo de um certo repertório mítico. Portanto, ambos os conjuntos configuram claramente mitologemas: o primeiro conjunto, o *mitologema da degeneração* ou, se preferirmos, mitologema da queda (conforme a tradição judaico-cristã); e o segundo, o *mitologema da regeneração* ou da ascensão (que, evidentemente, encontram-se articulados).

A proposta do Executivo ao Congresso Nacional

Novamente, o *entrecruzamento de olhares* permitido pela mitocrítica levou-nos, agora no decorrer da leitura do PNEMEC, a identificar, também, nesse outro texto duro, a redundância contínua e obsessiva de diversas unidades semânticas significativas constitutivas do discurso aí incorporado. Assim, conseguimos outra vez detectar e levantar, ao longo da leitura pontual e linear, diacrônica, do texto, certas unidades semânticas que se repetem insólita e abertamente, de modo obsedante e pregnante, significativo, a indicar a existência de traços míticos no referido discurso. Seguimos o mesmo percurso e procedimentos descritos anteriormente para a leitura profunda do PNESB, realizando, em seguida, a leitura sincrônica. Fazendo o estudo acurado, a análise concentrada, detalhada, das várias redundâncias significativas encontradas, bem como a identificação e seleção dos ideologemas inventariados, escolhemos os mais freqüentes e que acreditamos ser os mais pregnantes do discurso ideo-mítico do PNEMEC. Chegamos, enfim, à composição dos pacotes sincrônicos com os ideologemas, ou seja, à formação de outros oito conjuntos semânticos que consideramos os mais significativos,

cada um gravitando, constelando, em torno de uma idéia-força, conforme demonstra o seguinte quadro:

PNE – PROPOSTA DO EXECUTIVO AO CONGRESSO NACIONAL

Quadro I - IDEOLOGEMAS E IDÉIAS-FORÇA

IDEOLOGEMAS	IDÉIAS-FORÇA
<ul style="list-style-type: none"> • “... abranger <u>o conjunto da sociedade brasileira.</u>” (p. 5) • “... assegurar <u>ao País como um todo...</u>” (p. 7) • “... reafirmando os históricos e essenciais compromissos republicanos com a educação <u>do povo brasileiro...</u>” (p. 12) • “... acesso por parte <u>de toda a população...</u>” (p. 21) • “... é necessário um esforço concentrado <u>da Nação</u> no sentido de superar este problema...” (p. 41) • “... <u>a sociedade brasileira.</u>” (p. 51) • “... a constante elevação do nível de vida constitui um compromisso <u>da Nação.</u>” (p. 61) • “... participação plena nos projetos de futuro <u>do País.</u>” (p. 63) • “... desenvolvimento cultural <u>da população brasileira em geral...</u>” (p. 71) • “... abranger <u>o conjunto da sociedade brasileira.</u>” (p. 85) 	<p>TOTALIDADE</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “... <u>diversos segmentos da sociedade civil...</u>” (p.7) • “... <u>segmentos da população...</u>” (p.15) • “... reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade alienando qualquer perspectiva de futuro para <u>milhões de brasileiros.</u>” (p.29) • “... <u>as diferenças regionais</u> são ainda bastante acentuadas.” (p. 29) • “... <u>segmentos da população brasileira.</u>” (p. 31) • “O atendimento a essa <u>enorme população, extremamente diversificada...</u>” (p. 42) • “... <u>estas populações...</u>” (p 62) 	<p>PARTES DA TOTALIDADE</p>

<ul style="list-style-type: none"> • “... <u>no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados...</u>” (p. 71) • “... <u>as diversidades regionais.</u>” (p. 81) 	
<ul style="list-style-type: none"> • “... <u>diminuição das desigualdades sociais e regionais...</u>” (p. 13) • “... <u>incorporando</u> as crianças...” (p. 27) • “Um segmento desta população pode ser <u>reincorporado</u> à escola...” (p. 31) • “Para <u>inserir</u> esta população no exercício pleno da cidadania e ampliar suas oportunidades de colocação no mercado de trabalho...” (p. 42) • “... uma <u>política de integração.</u>” (p. 56) • “... <u>garanta a sua inclusão...</u>” (p. 62) • “... <u>assegurar (...) inserção...</u>” (p. 65) • “... <u>reduzir desigualdades regionais...</u>” (p. 80) 	INCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • garantir, assegurar, atender, contemplar, dotar, dar, suprir, prover • pensar, prever, racionalizar • incluir, incorporar, inserir, integrar abranger, ampliar <p>(todos os três grupos, em muitos e diversos ideologemas, por todo o texto, também substantivados)</p> <p style="text-align: center;">/</p> <ul style="list-style-type: none"> • “... o <u>trabalho voluntário</u> e a organização da comunidade para, <u>de forma participativa colaborar...</u>” (p. 17) • “... <u>em parceria com...</u>” (p. 46) • “... <u>a colaboração com</u> empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.” (p. 47) • “... <u>a colaboração da</u> sociedade civil, organizada...” (p. 57) • “... <u>trabalho em regime de colaboração...</u>” (p. 71) 	INTERVENÇÃO DA TOTALIDADE / AÇÃO DAS PARTES

<ul style="list-style-type: none"> • “... um plano com <u>eficácia jurídica e legitimidade</u> política para orientar os esforços do Poder Público...” (p. 5) • “... fortalecer e <u>impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais...</u>” (p. 5) • “... <u>em cumprimento ao que determinam...</u>” (p. 7) • “... <u>para a continuidade da atual política educacional...</u>” (p. 8) • “... <u>em cumprimento da determinação ...</u>” (p. 8) • “... <u>garantir a continuidade da política educacional.</u>” (p. 12) • “... <u>assegurar a continuidade das políticas educacionais...</u>” (p. 12) • “O PNE, desta forma, procura <u>garantir o cumprimento dos dispositivos legais...</u>” (p. 79) • “... <u>a continuidade</u> e organicidade que constituíram a motivação primordial...” (p. 81) 	CONTINUAÇÃO DA ORDEM VIGENTE
<ul style="list-style-type: none"> • “... o PNE consolid[a] propostas lastreadas em um <u>amplo consenso nacional...</u>” (p. 5) • “... do <u>consenso nacional</u> que está incorporado...” (p. 13) • “... <u>há consenso</u> de que é desejável...” (p. 23) • “... <u>um amplo consenso...</u>” (p. 29) • “<u>Há um consenso nacional...</u>” (p. 45) • “... <u>existe hoje consenso...</u>” (p. 65) • “... o PNE procurou <u>conciliar posições...</u>” (p. 81) • “... buscou-se <u>um amplo consenso</u> em torno da proposta...” (p. 85) 	CONSENSO
<ul style="list-style-type: none"> • “... acesso, por parte de toda a população, aos benefícios do <u>desenvolvimento econômico e cultural...</u>” (p. 21) • “Considerando o <u>processo de modernização em curso</u> no País...” (p. 35) 	

<ul style="list-style-type: none"> • “... o <u>contínuo desenvolvimento</u> de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações culturais, científicas e tecnológicas que repercutem inclusive no mercado de trabalho...” (p. 41) • “... suporte necessário para o <u>desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País...</u>” (p. 49) • “... assegurar à população brasileira (...) uma inserção nas atividades produtivas que permita <u>a constante elevação do nível de vida</u>, constitui um compromisso da Nação.” (p. 65) • “... <u>desenvolvimento cultural da população em geral.</u>” (p. 71) • “... a par da reconhecida importância estratégica da educação para o <u>desenvolvimento econômico e social...</u>” (p. 75) 	DESENVOLVI- MENTO
<ul style="list-style-type: none"> • “... com vistas ao <u>resgate de uma dívida historicamente acumulada.</u>” (p. 7) • “... <u>resgate da dívida social acumulada.</u>” (p. 13) • “<u>Corrigir esta situação</u> constitui prioridade da política educacional.” (p. 31) • “... para o <u>resgate da dívida social</u> em matéria de educação.” (p. 41) • “... o <u>resgate da dívida educativa...</u>” (p. 43) • “... <u>resgatando a dívida social que o Brasil acumulou...</u>” (p. 61) 	RESGATE

Após constatar a repetição de quatro das idéias-força já identificadas no PNESB (totalidade, partes da totalidade, inclusão/exclusão e resgate), também procuramos verificar de que maneira e em que medida os ideogramas e as idéias-força correlatos que foram levantados e identificados se articulariam ou seriam combinados em uma narrativa, possibilitando ou não uma leitura razoável e coerente, coesa e satisfatória, tanto dos quadros compostos como do PNEMEC. Então, observamos que, considerando ainda outras redundâncias significativas, ideogramas - e as idéias-força correlatas - que apareceram com menor freqüência no texto da proposta, mas que também são importantes na articulação do discurso (por exemplo: *crise*, *adaptação*), o conteúdo

presentificado no PNEMEC poderia ser, como no PNEB, assim, esquematicamente reconstruído:

Devido a uma herança histórica negativa, a situação presente da totalidade (o conjunto da sociedade, o País, o povo, o Brasil, a população total, a Nação) é grave, podendo futuramente colocar em risco sua sobrevivência e desenvolvimento. Partes da totalidade (setores sociais, segmentos da população, população de menor renda, população de baixa renda) foram excluídas da sociedade. Faz-se necessário, portanto, por uma questão de sobrevivência e de adaptação às transformações em curso, a intervenção da totalidade (garantir, prover, prever, contemplar, incorporar) e a ação das partes (colaboração, parceria, trabalho voluntário, cooperação, trabalhar junto com), fundadas no consenso (no consenso nacional, na conciliação de posições), para a inclusão (inserção, incorporação, integração), especialmente através da educação, e na continuidade da ordem vigente (garantir a continuidade, conferir estabilidade), visando aperfeiçoá-la, tornando-a cada vez mais democrática e incluyente, de modo que se resgatem as partes excluídas à totalidade.

Em seus traços gerais, esse pequeno resumo narrativo aparece desenvolvido ao longo do PNEMEC, como é possível observar na reconstituição que fizemos, conforme citações (adaptadas) abaixo⁵⁶:

O problema da exclusão ainda é grave no Brasil (p. 31) (...) dadas às carências acumuladas e uma tradição de políticas governamentais erráticas e inconstantes no campo do ensino, a par da reconhecida importância estratégica da educação para o desenvolvimento econômico e social... (p. 75).

... a exclusão da escola (...) é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar a cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade alienando qualquer perspectiva de futuro para milhões de brasileiros (p. 29), [colocando em risco os] projetos de futuro do País (p. 63).

Considerando o processo de modernização em curso no País (p. 35) (...), [tendo em vista os]... desafios que o País enfrenta internamente e no contexto internacional (p. 8), (...) em virtude do fenômeno da globalização e da acelerada mudança tecnológica (p. 41) [e] (...) às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos

da população brasileira (p. 31), [este PNE visa o] (...) resgate de uma dívida historicamente acumulada (p. 7).

Dispositivos constitucionais e legais (...) atribuem a responsabilidade à União de (...) elaboração, (...) [de um PNE] com força de lei. (...). A legislação referente [a ele] indica que, apesar da responsabilidade por sua apresentação caber, basicamente, ao Governo Federal, a colaboração dos estados e municípios [e da sociedade civil] é considerada fundamental (p. 11-5).

O Plano Nacional de Educação (...) contempla o todo das prescrições em vigor (p. 7), [e] (...) tem como objetivo assegurar a continuidade das políticas educacionais (...) procura[ndo] traduzir, em termos de metas claras e objetivas, os princípios norteadores da educação (p. 12); (...) incorpora muitas metas e objetivos consensuais (p. 29). [É] [resultante do] compromisso constitucional [e] consenso nacional que está incorporado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

... este Plano incorpora muitas metas e objetivos consensuais. Nas áreas onde ocorreram divergências o PNE procurou conciliar posições, de tal forma que, não representando o ideal de nenhum grupo, propõe medidas que sejam aceitáveis por todos. Boa parte desta negociação foi feita tomando-se como referencial uma visão de conjunto... (p. 81).

... [Assim, foi elaborado] o projeto do Plano Nacional de Educação (...) [que] atende a uma longa aspiração dos educadores (...) reafirmando os históricos e essenciais compromissos republicanos com a educação do povo brasileiro (p. 12). [Elaborado a partir de] (...) um amplo consenso nacional (...), resultado de um processo aberto e democrático (p. 5), [esse PNE tem] (...) eficácia jurídica e legitimidade política para orientar os esforços do Poder Público na área educacional pelos próximos dez anos (p. 13).

Ainda, a análise acurada das idéias-força detectadas e levantadas no texto da proposta do PNEMEC, expressas em ideologemas desgastados em pregnância simbólica pelo conteúdo ideológico que carregam, permitiu-nos

⁵⁶- Trata-se de uma reconstrução adaptada; ainda que extensa, ela não se prende à seqüência linear da proposta do PNEMEC, face ao propósito almejado, mas pretende-se fiel ao sentido do

colocar em evidência certos traços míticos; o que nos levou a perceber, também, que nos enviam a alguns mitologemas já detectados no PNESB e outros que ainda não tinham sido encontrados, mas também conhecidos, como podemos constatar no quadro :

PNE - PROPOSTA DO EXECUTIVO AO CONGRESSO NACIONAL
QUADRO II - IDÉIAS-FORÇA, TRAÇOS MÍTICOS E MITOLOGEMAS

IDÉIAS-FORÇA	TOTALIDADE	PARTE DA TOTALIDADE	EXCLUSÃO X INCLUSÃO	INTERVENÇÃO DA TOTALIDADE / AÇÃO DAS PARTES	CONTINUIDADE DA ORDEM VIGENTE	CONSENSO	DESENVOLVIMENTO	RESGATE
TRAÇOS MÍTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • a totalidade primordial • a transgressão da ordem • a totalidade primordial perdida • a totalidade primordial perdida a ser resgatada (a nostalgia de uma condição primordial perdida a ser recuperada, regenerada) 			<ul style="list-style-type: none"> • a providência e a providência divinas / -a união • a obediência à ordem • a conciliação • o aperfeiçoamento contínuo • a totalidade primordial perdida a ser resgatada (a nostalgia de uma condição primordial perdida a ser recuperada, regenerada) 				
MITOLOGEMAS		MITOLOGEMA DA DEGENERAÇÃO		MITOLOGEMA DA REGENERAÇÃO				

Novamente, como vemos no quadro, ambos os conjuntos de traços míticos identificados ou a que fomos remetidos pelas idéias-força são formados por elementos que apresentam evidentes vinculações entre si, podendo ser

facilmente articulados em breves resumos de situações mitológicas (desde que, como já observado, tenha-se relativa familiaridade com um determinado repertório mítico). Assim, também os dois conjuntos de traços míticos, como no PNEsB, compõem nitidamente mitologemas: o *mitologema da degeneração* ou da queda e o *mitologema da regeneração* ou da ascensão que, inclusive, estão vinculados um ao outro.

Enfim, considerando os traços míticos e mitologemas que identificamos nos PNEs, cotejando-os com um certo conhecimento prévio do repertório mítico clássico do mundo ocidental⁵⁷ e pressupondo que as propostas analisadas ainda se banham nas águas da bacia semântica da Modernidade (talvez, em seu estertor), ao que tudo indica até aqui, temos subsumidos aos discursos ideológicos de ambas as propostas, no nível patente (manifesto, explícito, nas situações, emblemas etc.), o Mito de Prometeu (mito do regime de imagens diurno, estrutura heróica). Do mesmo modo e também em ambos os PNEs, mas agora no nível latente (implícito, nos esquemas intencionais de ação), temos o Mito do Andrógino (mito do regime de imagem noturno, estrutura sintética).

Nessa primeira aproximação - e é o que fazemos aqui, nesse momento - parecem ser esses mitos os que mais influenciaram, ou melhor, fundamentaram e orientaram a elaboração dos PNEs, sendo estes, talvez, seus mitos diretores. Mas, conscientes de que é precipitado já afirmá-los categoricamente como tais, lembramos que há ainda outros dois elementos fundamentais a serem levados em conta na detecção e identificação mais precisa dos mitos diretores, bem como na própria legitimação da leitura até agora realizada. Em primeiro lugar, a qual Prometeu e Andrógino se referem? – questão esta que é possível responder através do reconhecimento das derivações dos mitos em questão, ou seja, adentrando nas tradições e universos míticos referidos, buscando perceber e evidenciar do modo mais claro possível os vínculos entre os traços míticos e mitologemas detectados em cada um dos PNEs e o universo mítico-simbólico que abarcam. Em segundo, a que regimes de imagens estão subsumidos? – questão a ser

respondida por meio da classificação isotópica das imagens, do desvelamento dos regimes de imagens a que os mitos encontrados estão integrados. E, então, poderemos verificar, evidenciar, precisar, corrigir, validar - ou não - a leitura mitocrítica realizada. É o que, a partir de agora, buscaremos fazer, seguindo a mesma ordem das questões postas, nos próximos capítulos.

⁵⁷-Conforme Chevalier e Gheerbrant, 1989, Cirlot, 1969, Grimal, 1997, Kerényi, s/d, Schwab, 1994 e Durand, 1997.

CAPÍTULO 4: OS MITOS DIRETORES E REGIMES DE IMAGENS DAS PROPOSTAS DE PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO - PNEs

O sonho programou a práxis social, fato que ignoram os ingênuos para quem a economia é só economia e o sonho só sonho. (...). A sociedade é muito mais manipulada por seus mitos do que os pode manipular. O imaginário está no âmago ativo e organizacional da realidade social e política.

(Castoriadis e Morin apud Paula Carvalho, 1990: 39)

Neste capítulo apresentamos os elementos que nos permitem precisar melhor os mitos diretores que se encontram subjacentes aos PNEs. Identificados seus mitos diretores passamos, então, a legitimação da leitura mitocrítica que realizamos, através da classificação isotópica das imagens, desvelando, assim, os regimes de imagens a que estão subsumidos e que, portanto, orientaram, dirigiram, a formulação dos mesmos.

Para tanto, procuramos, num primeiro momento, reconstituir algumas das principais tradições míticas do Mito de Prometeu e do Mito do Andrógino (nessa seqüência), bem como os universos míticos e simbólicos que envolvem, a partir da literatura especializada. Num segundo momento, dentro de cada um desses dois grandes universos míticos, explicitamos os principais mitemas que estruturam os dois mitos em questão; e, em seguida, cotejamos os traços míticos e mitologemas encontrados e identificados nos PNEs com os principais mitemas que constituem os referidos mitos, precisando, então, de que tradição mítica se trata, ou seja, que versão (qual Prometeu, qual Andrógino) está

presente em cada um dos PNEs. E, enfim, legitimamos a leitura mitocrítica realizada a partir do desvelamento do regime de imagens a que estão subsumidos os PNEs.

O Mito de Prometeu, de Goethe e de Spitteler (regime diurno, estrutura heróica)

As principais tradições do Mito de Prometeu, o universo mítico-simbólico envolvido e seus principais mitemas constitutivos

O Mito de Prometeu, mito do regime diurno, estrutura heróica, insere-se, num primeiro momento, num amplo conjunto composto por uma grande família mítica, regida pelo mitema da transgressão das ordens divinas (Durand s/d: 100), encontrado numa série de mitos da Antiguidade, inclusive nos judaicos-cristãos. Filia-se, ainda, num segundo momento, a um subconjunto mais restrito: a *família titanesca*, da qual a própria humanidade descenderia, sendo ela o reverso da raça dos deuses, de acordo com a tradição mítica representada por Hesíodo (Kerényi, s/d: 162-78). Conforme essa tradição, Prometeu é um semideus, posteriormente elevado à condição de deus imortal, filho de um dos Titãs⁵⁸ (Jápeto), tendo por irmão Epitemeu.

Segundo também a tradição mítica platônica, um par de Titãs - Prometeu e Epimeteu - foi concebido para criar os homens e provê-los com tudo o que precisassem para garantir sua sobrevivência (Souza, 1969: 80; anexo 1). De modo geral, como na tradição de Ésquilo, a dupla tarefa de

⁵⁸-Antepassados pecaminosos do homem, considerados inimigos e ameaçados de destruição pelos deuses, em particular, Zeus; tinham como qualidade particular e especial a audácia, que compartilharão com os homens. Conforme Kérenyi (s/d: 162-3), a história dos Titãs é uma preliminar da história da raça humana. Para o autor, baseando-se em Hesíodo, “o Pai Urano lhes dera o nome de ‘Titã’ como trocadilho depreciativo, como se a palavra derivasse de *titainein*, ‘presumir demasiado de si mesmo’, e de *tisis* ‘castigo’: os Titãs haviam ‘presumido demasiado de si mesmo’, em sua temeridade, tentando realizar uma grande obra, e por isso, mais tarde, foram punidos.” Desejaram e ousaram os Titãs igualarem-se aos deuses.

distinguir a espécie humana dos deuses imortais e dar-lhe completação sempre coube a Prometeu (Kerényi, s/d: 168-73). Por isso, diversas vezes ele indisputou-se com os deuses, sofrendo pesados e injustos castigos por amor à humanidade.

Prometeu não só criou os homens, que tiveram seu espírito insuflado pelo sopro divino de sua amiga Atenas, deusa da sabedoria, como lhes ensinou "... a enfrentar todas as circunstâncias da vida." (Schwab, 1994: 18). Foi ele que, para facilitar-lhes a existência, introduziu-os no mundo da cultura (na arte de escrever, de contar, de plantar, de construir, de curar as doenças, a arte da profecia, enfim, em todas as artes que os homens precisam para sua sobrevivência e aperfeiçoamento). Assim, Prometeu contrapôs-se de modo deliberado aos deuses que procuram tornar a vida do homem bastante difícil e que defendem que ele deve estar sujeito à privações e limitações, devendo sofrer e morrer. Por solidariedade e amor à humanidade (Grimal, 1997: 396), desejando garantir-lhe a sobrevivência e elevar a sua condição existencial, querendo ver o homem progredir e ser tornar um ser pleno e completo⁵⁹ (Kerényi, s/d: 168-9), Prometeu desafiou e enganou as divindades olímpicas, em especial, Zeus, e acudiu em auxílio da humanidade, provendo sua criação com o fogo, astutamente roubado dos próprios deuses.

Em decorrência de seu ato, além de ser duramente punido por Zeus, Pandora, a primeira mulher (op. cit.: 170-2), foi criada e enviada pelos deuses para casa-se com Epitemeu, e, então, castigar a humanidade, libertando de um vaso todos os males (a fome, a doença, a dor etc.). Ficava fechada no vaso, apenas, a esperança (o sentimento associado à nostalgia de um passado idílico, paradisíaco, a um estado incondicionado primordial perdido - e ao desejo de recuperá-lo, resgatá-lo). A partir de então, os homens, que nunca antes necessitaram trabalhar, pois gozavam de grande tranquilidade, abundância e felicidade, passaram não só a sofrer as misérias e as dores da vida, mas a ter que colher os frutos do seu próprio suor para sobreviver. Completava-se a distinção entre os deuses imortais e os homens (op. cit.: 170), os quais precisaram passar a contar com a benevolência e as graças dos

⁵⁹- O que, inclusive, exige "... os dons adicionais de Deméter e Dionísio." (Kerényi, s/d: 169).

deuses e, portanto, com a providência divina. Aliás, neste sentido, é relevante e muito significativo que justamente a denominação de

... Prometeu, “o providente” ou “providente”, e Epitemeu, “o que só aprende com o que acontece” ou “o estouvado”, cont[enham] uma referência à existência de seres que precisam ser providos e correm o risco de desatenção - em outras palavras, de homens - na medida em que o provido e o estouvado estão inseparavelmente ajoujados um ao outro (op. cit.: 169).

Prometeu é “aquele que pensa antes [de agir], o prevenido” (Schwab, 1994: 19), o *pre-vidente*, “de mente sutil” (Hesíodo, 1991: 135 - *Teogonia*, 511 - e Souza, 1969: 80). Possui dons de adivinho, sendo capaz de prever para prover; por exemplo, ele previu a catástrofe do Dilúvio⁶⁰, projetada por Zeus para aniquilar a raça humana, e ensinou seu filho, Deucalião, como se salvar (Grimal, 1997: 397). Epitemeu, associado com freqüência a Prometeu, “por ser sua antítese” (op. cit.: 141), é “aquele que pensa depois” (Schwab, 1994: 19), o de reflexão retardada, que contrasta com seu irmão por ser “o ‘inábil’, o ‘desastrado’” (Grimal, 1997: 396), ou “de espírito errante, desajeitado” (Hesíodo, 1991: 135 - *Teogonia*, 511 - e Souza, 1969: 80) e imprudente. Nesse sentido,

A língua grega com muita precisão demarca visivelmente as diferenças nos modos de agir dos dois deuses, Epimeteu e Prometeu. Através dos sufixos “prós” e “epi” ela nos diz que Prometeu tinha como marca de sua ação o pensar antes de agir (daí o sentido de precavido, previdente que esse nome tem em grego, daí também deriva o verbo promethéomai, que significa “tomar o cuidado de”, “velar pelos interesses de” [prover], ao passo que Epimeteu se distinguia por pensar depois de agir... (Francisco, 1989: 85, grifos da autora).

⁶⁰-O Dilúvio (Kerényi, s/d: 177), com o qual Zeus pretendeu exterminar a humanidade, mas que foi sucedido por uma segunda criação (uma nova criação) da humanidade, regenerando-a.

Como vemos, Prometeu-Epitemeu é *um ser duplo* (Kerényi, s/d:167); trata-se, efetivamente, de uma dupla, de um par de seres opostos, partes de uma totalidade, que participam juntos dos destinos da humanidade, conduzidos pela vontade dos deuses através dos tempos imemoráveis.

Mas, além da tradição mítica clássica titanésca, temos, ainda, mais abaixo, como numa árvore genealógica, um outro subconjunto: uma *família por aliança*. De acordo com Durand (s/d: 100), essa tradição foi instaurada quando novos elementos mitológicos culturais começaram a destacar alguns aspectos mitêmicos do Mito de Prometeu, a partir da integração da imagem de Cristo ao universo prometeico. O autor assinala que podemos mesmo falar de um *Prometheus Christus* já no século II, em Tertuliano⁶¹ -, constituindo-se em uma tradição mítica que difundiu a imagem de Cristo como herói combatente⁶²,

... muito dualisticamente oposto ao seu Pai (...), isto é, a cristandade oposta à religião e, [assim,] gradualmente, temos um Cristo revolucionário, um Cristo contestatório, 'alistamento na brigada dos adversários de Deus do seu próprio filho ...'. (op. cit.: 100-1)

(...)

Trata-se, essencialmente, da fé no homem contra a fé em Deus que está subjacente a este mito prometeico, encontrando-se o homem do lado dos Titãs, e Zeus, ou os Olímpicos, ou o Deus Pai do outro lado da barreira. Portanto, este mito define sempre uma ideologia racionalista, humanista, progressista, cientista e, por vezes socialista. (op. cit. 101)

Temos, então, já delineadas as três grandes rubricas, formando um conjunto ideológico, que irão atravessar e impulsionar todo o século em que ocorreu a Revolução Francesa: "... a igualdade reivindicada pelos Titãs contra os deuses, a fraternidade do ingênuo progressismo humanitário e, como coroa

⁶¹-Tertuliano (155-220), escritor latino, cujos escritos são documentos fundamentais para a compreensão do cristianismo em seus dois primeiros séculos.

⁶²- Temos aí, conforme Durand (op. cit.: 100-1), toda "a problemática bultimania", ou seja da existência de uma cristandade contraposta à religião; nessa tradição mítica encontramos o protótipo do progressismo cristão de Edgar Quinet (1803-1875) - historiador, filósofo e poeta francês, do século XIX, dedicado principalmente ao estudo das religiões (*O gênio das religiões*, 1842; *A criação*, 1870; *O espírito novo*, 1874).

inevitável, a liberdade.” (op. cit.: 101). E, assim, no século XVIII da Era Cristã, o *Século das Luzes*, os homens efetivamente ousaram “transgredir as ordens divinas, rebelando-se contra a ordem natural das coisas” (como outrora fizeram seus antecessores míticos, os Titãs), revoltando-se contra um *ancien regime* e o absolutismo das monarquias de direito divino, uma velha ordem que ainda vigorava. Resolveram, conforme Sironneau (1985: 267-8), não precisar mais dos deuses e assumir o seu próprio destino.

Por isso, no decorrer dos séculos XVIII e XIX foram muitas, as encarnações literárias e teatrais desse Prometeu (op. cit.: 267), feito homem e secularizado, ilustrado e laicizado, passando aí a dominar dois elementos: a *luz* (representando o poder emancipador da razão e da ciência) e a *demiurgia* (representando o poder criador ou transformador das condições de existência humana, através da técnica). Temos aí o Mito de Prometeu como um mito dinâmico e energético de transgressão de uma lei da natureza (Araújo, 1996: 474), que simboliza a emancipação do homem e de seu intelecto, a partir de sua força demiurga, de sua energia criadora.

Nele, Prometeu, o transgressor da ordem divina e natural, ao roubar o fogo (símbolo da energia criadora e contestatória) dos deuses e dá-lo aos homens, tornou-os “humanos”, seres sociais, conscientes (iluminados, ilustrados) e demiurgos (criadores/construtores/transformadores). Homens que tiveram por punição o castigo eterno de terem que viver (re)agindo para satisfazerem suas necessidades, realizando ações criadoras e contestatórias, num labor sem fim, no sentido de um esforço contínuo e desgastante (desgaste energético) para a sua sobrevivência, agora “individual-coletiva” (das partes e do todo, indivíduo e sociedade); não dependeriam mais diretamente dos deuses, mas não seriam auto-suficientes em relação uns aos outros.

É essa a personificação mítica moderna de Prometeu que encarnará os sonhos das “Luzes”. Prometeu já não é mais visto como uma divindade primordial, mas como homem, “... concebido como gênio produtor de si mesmo, que não precisa mais de deuses e assume o próprio destino” (Sironneau, 1985: 267); agora os homens desejam igualar-se aos deuses, como tentaram os Titãs. É essa a figura mítica que é bem representada no “Prometeu” de Goethe,

no final do século XVIII, premonitório de muitas coisas dos séculos vindouros e que terá seu momento privilegiado perto dos finais do século XIX: Prometeu, filho da Luz. Trata-se, parece claro, de um Prometeu amplificado, feito homem e ilustrado, mas titanesco, um Prometeu-Titã transgredindo a velha ordem em busca de sua completa emancipação. Segundo Durand (s/d: 104-5), apesar de anunciador dos séculos XIX e XX, a demiurgia deste Prometeu ainda não é demoníaca, não é a do demonismo de Fausto, própria do século XX, dos grandes Faustos do século XX.

Para o autor, o momento prometeico, por excelência, muito mais do que o de Ésquilo ou o de Hesíodo, é efetivamente o do Prometeu “acorrentado” do século XIX⁶³, o Prometeu romântico, em seqüência aos períodos de deflação que o Mito de Prometeu sofrera nos séculos XVII e XVIII (op. cit.: 101-5). Pois, conforme destaca, é possível verificar, no decorrer do século XIX, a enorme reabilitação do mito prometeico, empreendida principalmente por Schlegel, Hugo, Andrieu, Byron e outros, de modo que o esquema mítico agora já não é mais o titanesco, mas o romântico, que, gradativamente, acabará por configurar a estrutura típica do mitologema da queda seguida de ascensão, aquela tipicamente do final do século XIX, quando fica evidente a confusão - e mesmo inversão - da voz ativa e da voz passiva, do criador/do transformador e da criatura/da coisa transformada, ocorrendo, assim, uma série de ajustamentos no Mito de Prometeu-Titã. Nesse sentido, o autor toma como muita apropriada a declaração de Jacques de Lacretelle: “Prometeu é o primeiro romântico”. Ressaltando a idéia, assinala, ainda, que “... toda a gente fala de Prometeu no decurso do século XIX com um apogeu romântico na época da Monarquia de Julho” (op. cit.: 102 e 105) estando, então, plenamente constituído, através de derivação por consenso majoritário dos mitemas.

⁶³-Sintomaticamente, o século de aceleração, do avanço, do processo de laicização da cultura moderna, bem como das reações contrárias à laicização e à modernização; é o século da explosão das ideologias e contra-ideologias e, portanto, também dos mitos sócio-políticos da Modernidade, do Declínio (Splenger) e do Progresso (Saint-Simon, Hegel, Comte, Fourier, Marx), fundados a partir “das leis de evolução da história e da sociedade”. Assim, no decorrer do século XIX, difundiu-se e consolidou-se a ideologia do Progresso, que “... representa, de forma secularizada o pensamento messiânico do cristianismo. Partindo da perfectibilidade indefinida do homem (Mito da Androginia) e da sociedade, ela desvaloriza, sistematicamente, o passado, tratando o presente com benevolência. Ela reproduz, traço por traço, o Mito da Idade

Mas há, ainda no século XIX, o Prometheus *Unbound* (amplificado) e não “acorrentado” de Shelley e também o de Quinet (um continuador do *Prometheus Christus* de Tertuliano), em consonância com o progressismo cristão. E, enfim, já no final do século XIX, surge o último Prometeu ainda plausível, o Prometeu de Bourges, pois a partir dele é possível detectar diversas derivações por modificação, intrusão ou desgaste, quando se perde o fio condutor do conjunto mitêmico constitutivo do mito, “... isto é, distorções daquele tipo ideal - que é o mito de Prometeu tal como extraí, plausivelmente, do *Lexicon* de Roscher...” (op. cit.: 102-3 e 92-3 - o quadro do tipo ideal -). Assim, desde 1850 até nossos dias, é possível observar uma “derrota”, ou melhor, um desgaste, de Prometeu. Nesse sentido, é exemplar o Prometeu de Spitteler⁶⁴, em que o nome ainda está lá, mas a personagem

... já não tem nada a ver com o conjunto do tipo-ideal (...) [traçado a partir do *Lexicon* de Roscher] nem, *a fortiori*, com o mito grego. Além de não ter nada a ver, chega mesmo a haver uma inversão do mito (...): temos um Prometeu individualista, e temos um Epimeteu que, pelo contrário, possui a consciência da colectividade. Isto é absolutamente contrário a qualquer conteúdo do tipo-ideal (...). Há, por conseguinte, quase uma inversão - já não se reconhece o revoltado que assume o destino da espécie.” (op. cit.: 107-8).

Nele, ao contrário da tradição clássica, Prometeu é ‘o paciente,’

.... é o espírito individualista, o carácter individualista, a coragem, a paciência, o heroísmo face à colectivização desse pobre Epitemeu [o inábil, o desastrado, o retardado] que se tornou rei e que sofre os inconvenientes do seu cargo, enquanto Prometeu [o hábil, o competente, o ágil] tem a vantagem de não ser rei. No entanto, no fim, será chamado para salvar a situação.” (op. cit.: 108).

do Ouro e o Sistema Profético de Joaquim de Fiori, que reintroduz no Cristianismo o mito arcaico da regeneração universal (Mito do Dilúvio).” (Teixeira et al.: 1998: 31).

⁶⁴-Carl Spitteler, escritor dos dois poemas *Prométhée et Épiméthée* e *Prométhée le patient* (Durand, s/d: 107).

Portanto, conforme Durand (op. cit.: 107-14), é um Prometeu enfraquecido e “derrotado”, desgastado, que vai dissolvendo-se no decorrer do século XX, e que de nenhum modo corresponde ao de Hesíodo e de Ésquilo, tampouco ao de Shelley, Marx ou Napoleão, havendo, assim, um desgaste⁶⁵ por usurpação do nome, por excesso de denotação, com a perda do nome próprio e de atributos específicos. Temos aí o desaparecimento dos mitemas clássicos, não se tratando mais de uma titanomaquia, já que se perdeu a substância do cenário mítico; é este o esquema prometeico spitteleriano em que Prometeu voga por cima dos mitemas, em que o mito esvaziou-se dos mitemas clássicos que o constituem. Ainda, o individualismo desse Prometeu é aquele do “... torna-te naquilo que és” (op. cit.: 112), isto é, seja conforme seu destino.

Mas, lembra o autor que, apesar do esvaziamento da substância mitêmica, do desgaste do mito prometeico, não temos seu completo desaparecimento; é ainda Prometeu, pois sua marca continua aí, e “... a semente mítica pode germinar de novo...” [pois,] “... um mito nunca desaparece – ele pode adormecer, pode definhar, mas está à espera do eterno retorno, ele espera uma palingenesia...” (op. cit.: 111).

De qualquer modo, as imagens modernas da revolta de Prometeu contra Deus (deuses, Zeus, mas sempre a figura do Pai), seja representadas pelo Titã ilustrado como é o Prometeu de Goethe ou pelo Prometeu *Christus de* Quinet, no século XIX, século da explosão das ideologias e dos mitos sócio-políticos, afirma-se ideologicamente o mito prometeico, em particular, a crença nas potencialidades e capacidades humanas - o poder demiurgo do homem e o poder de emancipação da razão e da ciência – quando conduzido pela fé nas Luzes. Acentua-se, hiperbolizando-se a partir daí, o esforço do homem em melhorar continuamente a sua condição existencial e a vida terrena cotidiana: a idéia de Progresso. E, essas imagens, acabam por definir a ideologia do mito como racionalista, humanista, progressista, cientista, e, por vezes, socialista (Durand apud Araújo e Silva, 2000: 189), como já afirmara Durand, ainda que apenas para o Prometeu *Christus*. Nesta perspectiva, as imagens modernas de

⁶⁵–“O desgaste consiste numa derivação que vai longe demais, que se afasta muito das suas

Prometeu continuam a simbolicamente representar "... quer o intelecto naquilo que ele tem de espiritual (luz) e de sublimação (calor), quer aquilo que ele tem de negativo: a sua forma perversa simbolizada pelo poder destruidor do fogo." (op. cit.: 189). Por isso, a rebeldia, a desobediência, como contraposição aos deuses e à ordem de um destino, o confronto aos seus contrários, torna a revolta de Prometeu símbolo do *arquétipo mítico da liberdade de espírito* (Durand, 1997: 159). Daí este tipo de liberdade corresponder com maior propriedade" à liberdade do intelecto (Diel apud Araújo e Silva, 1999: 108).

Portanto, é no arquétipo mítico da liberdade de espírito que se funda a visão moderna, otimista e triunfante, sobre os destinos da humanidade, a crença profunda nos ideais de emancipação, de autonomia e, portanto, de liberdade do homem, como ser que pode caminhar por suas próprias pernas, sem depender de forças divinas, de um Pai Criador, Prudente - providente e providente - mas sempre Senhor. Nesse sentido, reafirma-se como uma das características fundantes do Mito de Prometeu o pressuposto fundamental: a oposição entre a crença inabalável nas potencialidades e capacidades do homem, criação prometeica, e a crença nos deuses, representados por Zeus - símbolo do Espírito puro (Araújo e Silva, 1999: 108 e 2000: 189). Fé na razão, na ciência e na técnica, no progresso, na possibilidade de transformações das condições existenciais humanas pelo próprio homem rumo à plena emancipação, em ascensão contra a queda; fé na laicização, na "Luzes da Razão", contra as trevas.

Representando terrenamente o ideal de ascensão e progresso, o desejo do homem de dominar, subjugar a natureza, tornando-se senhor da terra, do mar e do ar (Rezler apud Teixeira et al., 1998: 31), o mito de Prometeu funda em profundidade a mítica da modernidade, impregnando a visão de mundo moderna. A ideologia do Progresso representa, de modo racional e secularizado, tanto o mito prometeico quanto o pensamento messiânico judaico-cristão. É ela que rege a racionalização e a domesticação da vida, o tecnoburocratismo e o produtivismo, e são as figuras míticas de Prometeu (Titã, Titã ilustrado, romântico ou *Christus*) que subjazem e fundamentam,

bases..." (op. cit.: 106), de modo que se perde o fio condutor do conjunto constitutivo do mito.

respectivamente, o liberalismo (conduzindo a humanidade pela *mão invisível* da previ/providência divina) e o socialismo (conquistado pelas mãos empunhadas com armas, em combate, do *proletariado*) modernos. Enfim, é Prometeu um herói mítico e arquétipo exemplar da contestação, da revolta contra a opressão e a favor da liberdade, liberdade de espírito que conduz por caminhos radiantes ao futuro da humanidade. (Araújo e Silva, 1999: 107-8). É o herói da “luz” solar que se ergue, se rebela contra as trevas ou contra o abismo (Durand, 1997: 159).

A partir do que acabamos de expor, baseando-nos nas tradições e universo míticos e em Durand (1982, 1983 e s/d), Sironneau (1985), Araújo e Silva (1999 e 2000), Teixeira (2000) e Teixeira et al. (1998), concluímos que três são os principais mitemas que constroem o mito de Prometeu, estando aí o próprio fundamento desse mito, em particular, na sua concepção moderna.

O primeiro, que o faz ser qualificado como “... o revoltado...” (Durand, 1982: 22), é o *mitema da transgressão da ordem divina* (a sua revolta contra Zeus, Deus - Pais -, rompendo com a tradição e a ordem natural e divina outrora vigentes; uma revolta contra o espírito puro e absoluto). Dele derivam-se algumas das características - os “atributos” - que recorrentemente são atribuídos a Prometeu⁶⁶: *revoltado, desobediente, revolucionário* e, em decorrência desses, *corajoso, destemido e ativo*; todos eles, como podemos observar, fundam-se na sua origem “familiar”, em seu parentesco com os Titãs.

O segundo, que o leva também a ser qualificado de “... aquele que traz a técnica do fogo e a luz aos homens” (op. cit: 22), é o *mitema da providência/providência (prudência) divina* (a preocupação zelosa de Prometeu-Deus-Pai-Cristo com a condição humana, o seu amor à humanidade, o amor à sua criação, a seus filhos), o cuidado para com a sobrevivência presente e futura do homem. Ele também poderia ser expresso como o *mitema da defesa da condição humana*⁶⁷ (o amor de Prometeu-Deus-Pai-Cristo a seus filhos e sua

⁶⁶-É interessante observar como os atributos já se encontram nos próprios mitemas, ou melhor, deles derivam, sendo ainda captados indiretamente, nos ideologemas, idéias-força e traços míticos que selecionamos, definimos e formulamos, identificamos.

⁶⁷-Aliás, esse exemplo parece demonstrar que a variação na formulação do mitema depende do esquema de ação e, portanto, do regime de imagens, de quem faz a formulação; o que valeria também para a definição e formulação de ideologemas, idéias-força e mitologemas, ao

luta em defesa da humanidade, contra os “deuses” ou “forças” contrários aos homens): “... Prometeu como o defensor da humanidade tal como é tratado por Ésquilo em seu *Prometeu acorrentado*.” (Souza, 1969: 80) Desse mitema derivam-se mais alguns atributos de Prometeu: *filantropo*, *amigo*, *altruísta*, *solidário* e *pai generoso*, ou ainda *previdente* e *providente*, *reflexivo* e *consciente*. A origem do mitema ora analisado está no próprio nome de Prometeu e, portanto, na essência prometeica, que, como vimos, sugere um duplo significado: o previdente (pre-vidente, precavido), aquele “de mente sutil”, que “pensa antes [de agir], o prevenido” (Schwab, 1994: 19), representando, assim, a força do intelecto, e o providente (pro-vidente), aquele que “vela pelo interesses de...”, “toma o cuidado de...” (como vimos, derivados do verbo grego *promethéomai*), representando a providência divina. Da junção desses dois sentidos do nome de Prometeu deriva, ainda, o seu atributo de *prudente*: aquele que, diante das incertezas e dos imprevistos da vida, prevê para poder prover, o prudente.

O terceiro, que faz ainda que seja caracterizado como benfeitor da humanidade pelos “.. benefícios obtidos através da técnica...” (Durand, 1983: 58), presentes de Prometeu-Deus-Pai-Cristo aos homens, é o *mitema da elevação indefinida da condição humana* (o aperfeiçoamento contínuo e indefinido do homem e da sua vida, por meio da razão, da ciência e da técnica; a elevação contínua da condição existencial humana). É desse mitema que se derivam os atributos prometeicos de *crente nas potencialidades e capacidades humanas* e de *benfeitor/civilizador* da humanidade.

E, finalmente, os atributos de *herói* e *triumfante*, que decorrem do “bem sucedido” (ou, no mínimo, da expectativa otimista, da esperança, de bom) desempenho de Prometeu no combate contra os deuses em prol da humanidade, apesar dos castigos que por isso sofre(u)/sofrerá.

Cabe aqui assinalar que parece ser nos mitemas prometeicos que se encontram fundadas a ordem sócio-política e cultural da Modernidade e, assim, correlativamente, também a possibilidade e a necessidade da educação para a sobrevivência (o mundo do trabalho) e para a vida na *polis* (o exercício da

lidarmos com a escolha das palavras que acreditamos melhor os expressar, envolvendo assim

cidadania), temáticas que se evidenciam, por exemplo, no Mito de Prometeu, na versão platônica de Protágoras (anexos 1 e 2). Talvez seja este o mito de origem, o mito fundador da concepção de educação no mundo ocidental moderno, como transmissão do patrimônio cultural acumulado às novas gerações, face à importância estratégica da mesma para a sobrevivência e o contínuo aperfeiçoamento da espécie humana.

Os traços míticos encontrados nos PNEs e suas vinculações com o Mito de Prometeu

O PNESB:

Para melhor evidenciar as vinculações existentes entre os traços míticos encontrados no PNESB e os principais mitemas do Mito de Prometeu, montamos o seguinte quadro:

TRAÇOS MÍTICOS ENCONTRADOS / PRINCIPAIS MITEMAS DO MITO DE PROMETEU

TRAÇOS MÍTICOS	MITO DE PROMETEU - PRINCIPAIS MITEMAS
<ul style="list-style-type: none"> • a transgressão da ordem • o combate (a arma e a luta) • o aperfeiçoamento contínuo • a nostalgia de uma condição primordial perdida a ser resgatada (a totalidade primordial perdida a ser recuperada, regenerada) 	<ul style="list-style-type: none"> • mitema da transgressão da ordem divina • mitema da providência / providência (prudência) divina ou mitema da defesa da condição humana • mitema da elevação indefinida da condição humana

a subjetividade do pesquisador.

Como podemos perceber, os três primeiros dos quatro traços míticos que detectamos e identificamos no PNESB possuem vinculações explícitas com os três principais mitemas do Mito de Prometeu. Além disso, o traço mítico da nostalgia de uma condição primordial perdida e a esperança dela ser resgatada envia-nos, indiretamente, ao Mito de Pandora, sempre associado ao universo mítico prometeico; ou, também, às versões do próprio Mito de Prometeu que explicitam o castigo que a humanidade recebeu (a perda de sua “autonomia” e a dependência vital que passou a ter de seu próprio trabalho), ficando nelas implícita também a permanência da lembrança nostálgica de sua condição original perdida, bem como a possibilidade de sua recuperação (expressa no mitologema da regeneração ou ascensão que, juntando todos os traços míticos encontrados, conseguimos identificar).

É importante observar o que acontece em relação ao mitema da providência/providência (prudência): pôde ser perfeitamente substituído por aquela outra possibilidade de formulação do mitema a que nos referimos anteriormente: a defesa da condição humana, assumindo um caráter de luta, de combate, em consonância com o traço mítico que identificamos (o combate – a arma e a luta), acentuando - hiperbolizando, amplificando - o mitema da transgressão da ordem divina. Fato este que é possível comprovar pela forte presença dos esquemas de ação em torno dos verbos *lutar, combater, enfrentar, atuar, intervir, transformar, mudar, construir, forjar* etc., bem mais intensa e freqüente do que em torno dos verbos *pensar, prever, racionalizar* ou *prover, suprir, dotar* etc.

Assim, temos no PNESB um conjunto de verbos e substantivos deles derivados, significativamente reiterados no texto, o qual permite desvelar claramente a demiurgia prometeica atribuída ao homem, então concebido como um ser produtor de si mesmo, bem como de seu próprio destino (Sironneau, 1985: 267), com o poder de subjugar o mundo e transformar a realidade. Essa concepção de homem remete-nos a Prometeu enquanto mito dinâmico e energético de transgressão de uma lei da natureza (Araújo, 1996: 474) que representa a emancipação do homem e de seu intelecto, a força demiurga, a energia criadora e contestatória, simbolizados pelo fogo e pela luz

que irradia, como no “Prometeu” de Goethe, (Sironneau 1985: 267-8). Como vimos, com o presente de Prometeu aos homens, estes tornaram-se seres conscientes (iluminados, ilustrados) e demiurgos (criadores/construtores /transformadores), que vivem reagindo para satisfazerem suas necessidades, num labor sem fim, num esforço contínuo e desgastante para garantir a sobrevivência humana, individual e coletiva, das partes (indivíduo) e do todo (sociedade), não dependendo mais diretamente dos deuses, apesar de não serem auto-suficientes em relação uns aos outros. No PNESB tal situação é bastante explorada e expressa, como podemos observar:

- “... esforço coletivo de construção [e-labor-ação] do Plano Nacional de Educação ...” (p. IX);
- “... mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade...” (p.1)
- “... exige um grande esforço da sociedade e de cada um...” (p.1)
- “... buscando as ações sociais coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham...” (p.1-2)
- “O ser humano é concebido como ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive...” (p. 2)
- “O mundo e a sociedade, que constituem o meio no qual se dá a formação para a cidadania, devem ser forjados através da solidariedade...” (p. 2)
- “... ações coletivas necessárias à solução dos problemas.” (p. 2)
- “... ações possíveis e necessárias à solução dos problemas de cada comunidade e do desenvolvimento de todos.” (p. 2)
- “... atribuir ao homem comum, ao cidadão, a oportunidade de participar ativamente desse processo...” (p. 2)
- “A mobilização da sociedade organizada...” (p. 3)
- “... a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.” (p. 3)
- “... esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação...” (p. 20)
- “... [a educação básica] Centrada no trabalho como mediador das relações do homem com a natureza e com os outros homens, ela deverá promover o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e, dessa forma, contribuir para a

formação de cidadãos que, pelo domínio gradativo desses conhecimentos e pela reflexão crítica sobre seu uso sócio-político, atuem na perspectiva de uma sociedade democrática e inclusiva.” (p. 21)

- “... a participação de todos os envolvidos...” (p. 23)
- “... todo esse esforço pela democratização da educação...” (p. 24)
- “... [a] luta pela construção de um Estado democrático.” (p. 24)
- “... esforço nacional...” (p.51)
- “... esforço de mobilização...” (p. 52)
- “... exercício crítico da cidadania e da vida solidária em sociedade.” (p. 60)
- “... será necessário um esforço concentrado...” (p. 66)

Ainda, os próprios atributos de Prometeu evidenciam-se em grande quantidade e por todo o PNESB (e, portanto, nos próprios ideogramas que selecionamos e identificamos), estando explícita e implicitamente presentes, desde a própria idéia de *plano* e *planejamento* (prever/ prover), a concepção de educação (como também podemos verificar nos exemplos apresentados acima) até as justificativas da necessidade e das finalidades de elaboração de um PNE. Relembramos que Prometeu, “... criador do ser racional e consciente que é o homem...” (Araújo 1996: 473), simbolizando o *pensamento providente*, representa o princípio de intelectualização e, portanto, a razão tecno-instrumental, materializada nas concepções modernas de projetar/projetos ou planejar/planos, fundadas na capacidade humana de antecipar-se à ação, com planejamento, *prevendo/provendo* o futuro. Nesse sentido, destaca-se nos PNEs, também, a concepção de *e-labor-ação* coletiva e democrática, na perspectiva do esforço intelectual de planejar a ação para prever e prover.

Cabe ressaltar que os dois primeiros traços míticos (a transgressão da ordem, o combate - a arma e a luta -) e-ou mitemas correlativos (transgressão da ordem divina, defesa da condição humana), associados à idéia de exclusão /inclusão, dão a tônica do discurso ideo-mítico do texto: combater a exclusão com educação para incluir... , combater a exclusão com educação para incluir ..., combater a exclusão com educação para incluir...

O PNEMEC:

Visando, também, explicitar as relações que há entre os traços míticos encontrados no PNEMEC e os mitemas do Mito de Prometeu, construímos o quadro a seguir:

**TRAÇOS MÍTICOS ENCONTRADOS NO PNEMEC / PRINCIPAIS
MITEMAS DO MITO DE PROMETEU**

TRAÇOS MÍTICOS	MITO DE PROMETEU - PRINCIPAIS MITEMAS
<ul style="list-style-type: none"> • a obediência à ordem • a providência e a providência divinas / a união • a conciliação • o aperfeiçoamento contínuo • a totalidade primordial perdida a ser resgatada (a nostalgia de uma condição primordial perdida a ser recuperada, regenerada) 	<ul style="list-style-type: none"> • mitema da transgressão da ordem divina • mitema da providência / providência (prudência) divina ou mitema da defesa da condição humana • mitema da elevação indefinida da condição humana

Como é possível verificar no quadro, o primeiro, o segundo e o quarto traço mítico apresentam claras vinculações com os principais mitemas do mito prometeico; o quinto e último traço mítico envia-nos, como vimos anteriormente, ao Mito de Pandora e à nostalgia de um estado incondicional primordial. Pois, o traço mítico de obediência à ordem é uma inversão do mitema da transgressão da ordem divina, assim como, de certo modo, também do terceiro traço mítico que identificamos no PNEMEC - a conciliação -, que é, uma inversão do traço mítico do combate (arma e a luta) identificado no PNESB (e, apesar de ser um outro percurso, via obediência à ordem e conciliação, temos aí, novamente, considerando os traços míticos em conjunto, o mitologema da regeneração ou ascensão).

É possível observar, ainda, que no discurso ideo-mítico do PNEMEC estão quase ausentes os esquemas de ação em torno dos verbos *lutar*, *combater*, *conquistar*, *transformar*, *atuar*, *construir* etc. e substantivos correlatos, numa perspectiva mais ativa, apesar da reiteração da idéia de esforço (principalmente pelo poder público), como podemos verificar:

- “... os esforços do Poder Público...” (p. 5)
- “... concentração de (...) esforços...” (p. 13)
- “... o esforço para assegurar...” (p. 13)
- “... esforços coordenados das diferentes instâncias do Poder Público...” (p. 29)
- “... esforço que está sendo feito...” (p. 36)
- “... é necessário um esforço concentrado da Nação...” (p. 41)
- “Um esforço determinado das autoridades educativas...” (p. 56)

Nessa perspectiva, a postura de combate e a luta, bem como, num certo nível, a demiurgia humana (a força criadora e contestatória), apesar de não tão freqüentes e intensas como no PNESB, não desaparecem totalmente, sendo no PNEMEC algumas vezes assim expressa:

- “... enfrentar a questão educacional...” (p. 31)
- “... enfrentar as transformações culturais, científicas e tecnológicas...” (p. 41)
- “... enfrentar os problemas da educação...” (p. 78)

No entanto, já atenuadas pela baixa intensidade e freqüência, são amenizadas, suavizadas por expressões como:

- “... fazer face às contínuas transformações sociais.” (p. 12)
- “... adequar (...) às rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira...”

(p. 51)

- “... fazer face a este problema...” (p. 76)

Destaca-se, também, a “apassivação” constante da voz discursiva: o mundo, a sociedade, o país, o Brasil passam por, sofrem transformações e, assim, cabe ao homem apenas *fazer face* aos desafios impostos pelo tempo.

Na leitura do PNEMEC e na identificação dos respectivos ideogramas, observamos o predomínio dos esquemas de ação em torno dos verbos *pensar, prever, racionalizar* ou *prover, suprir, dotar* etc., que são bem mais intensas e freqüentes do que em torno dos verbos *lutar, combater, enfrentar, atuar, mudar* etc. (ao contrário do que acontece com o PNESB, como vimos).

Ainda, em relação às ações que o Estado espera da sociedade, notamos que essas são expressas pela reiteração constante de esquemas de ação em torno dos verbos *colaborar, cooperar, contribuir, associar-se, participar, envolver-se* etc. bem como pela redundância significativa de substantivos deles derivados (*colaboração, cooperação, contribuição, associação, participação, envolvimento*). Podemos perceber aí o sentido do *estar com*, de união, e não do *estar contra*, evidenciando o caráter “não-combativo” das ações da sociedade desejadas pelo Estado, a possibilidade de *união* (União) - o Estado e suas partes, Estado e sociedade civil, a sociedade e suas organizações, associações, representações etc. -, para *juntar todas as partes* cindidas no passado. Partes essas que parecem ser portadoras de um poder em potência, integrativo, alimentando a ação estatal no “combate”, na luta contra a exclusão, na integração das partes outrora excluídas. Temos, pois, a redundância intensa das idéias de consenso e conciliação.

Por outro lado, quanto às ações do próprio Estado, elas ainda se desdobram, além dos dois núcleo verbais acima apresentados (*pensar, prever, racionalizar* e *contemplar, atender, assegurar, garantir, dotar, dar, suprir, prover*), em mais um núcleo constituído pelos verbos *incluir, incorporar, inserir, integrar, abranger, ampliar* e substantivos deles derivados. Considerando em conjunto os três grupos, podemos perceber que, além do caráter menos ativo

das ações, a ação estatal destaca-se enquanto poder previdente e provedor, sendo o Estado “aquele que prevê para prover”, indicando uma atenuada “postura de combate” à exclusão, bem como o sentido integrativo e “acolhedor” das ações, o que reafirma o ideário (neo)liberal que o identifica como o grande equalizador, conciliador dos contrários, dos conflitos, que harmoniza interesses divergentes. O sentido atenuado da postura de combate afirma-se redundantemente no *estar com todos juntos para estar contra a exclusão*, na perspectiva do ideário da colaboração (*com/juntos + labor/ação*).

Portanto, percebe-se que o caráter contestatório e a demiurgia prometeicos atribuído ao homem são suavizados, acentuando-se os aspectos em relação à previ/providência e à racionalização; enquanto a idéia de luta e de combate é bastante atenuada, por outro lado, acentua-se no PNEMEC, como vimos, os aspectos em relação à necessidade de racionalizar o uso dos recursos, reiteradamente associada à lógica da eficácia e eficiência:

- “A questão dos recursos é, portanto, crucial. Há que se pensar em racionalização de gastos e diversificação do sistema.” (p. 51)
- “... o sistema é extremamente irracional em termos de financiamento...” (p. 51)
- “... uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno...” (p. 52)
- “ ... exigirá um grande esforço de racionalização no uso dos recursos disponíveis...” (p. 68)
- “... o objetivo de aumentar a racionalidade e a produtividade.” (p. 78)
- “... o Plano Nacional de Educação (...) promove a racionalização do uso dos recursos...” (p. 79)

Do mesmo modo e sentido que no PNESB (ressalvando-se, é claro, as diferenças fundamentais), como já assinalamos, os atributos de Prometeu são também evidentes nos ideologemas, idéias-força e traços míticos do PNEMEC, mesmo que em quantidade e constância menores, observando-se aí as

inversões e suavizações, pois, como vimos, os atributos são derivados dos mitemas.

É importante assinalar que os traços míticos de união e de conciliação, vinculados à idéia de exclusão/inclusão, dão a tônica do discursos ideológico do texto: [o mundo e o Brasil passam por, sofrem, transformações e, por isso, é preciso] a união de todos para fazer face aos desafios impostos pelo tempo e diminuir a exclusão através da educação para incluir... , a união de todos para fazer face aos desafios impostos pelo tempo e diminuir a exclusão através da educação para incluir... , a união de todos para fazer face aos desafios impostos pelo tempo e diminuir a exclusão através da educação para incluir...

Os mitos diretores e os regimes de imagens nos PNEs, no nível patente

Considerando as tradições e o universo míticos apresentados e diante do que acabamos de expor, concluímos que, no nível patente, temos como mito diretor do PNEsB o Mito de Prometeu-Titã, o Prometeu de Goethe, ilustrado, heróico e dualista, em que o mitema da transgressão da ordem e o combate são amplificados. E, como mito diretor do PNEsMEC também o Mito de Prometeu, mas um Prometeu "derrotado", desgastado, o Prometeu de Spitteler, não revolucionário nem contestatário, em que o mitema da previ/providência (prudência) e a racionalização, bem como a conciliação/união, são amplificados e o mitema da transgressão da ordem e o combate amenizados. Talvez, um Prometeu "acorrentado" ao imaginário da ordem e do providencialismo divino.

Em termos de regime de imagens, o universo mítico e simbólico prometeico subjacente ao discurso ideológico presente no PNEsB remete-nos, no nível patente, ao regime diurno, estrutura heróica, dualista e polêmica, em consonância com a dominante postural (matérias luminosas, visuais, e ascensionais e técnicas de separação) e, portanto, ao imaginário e símbolos que lhe são correspondentes: luta, combate, arma, ascensão, luz, etc.

Gravitando seu discurso em torno do esquema matricial do *separar* (heróico), no PNESEB a postura do guerreiro-herói (a sociedade civil organizada) é de vigília, militância, mobilização e combate (estar “contra”) permanente, de luta sem tréguas e armas em punho contra o potente monstro devorador (o Estado/a sociedade excludentes). Nesse sentido, é exemplar a dedicatória posta no início da página de “Apresentação”: “Aos que lutam e lutaram pela educação pública, gratuita, de qualidade, para todos” (p. IV). Apontando sempre para o quanto a sociedade está dividida (separada, cindida - decaída), indica constantemente a necessidade de elevá-la, superando o atraso (p. 42) e regatando a dívida social acumulados pelo país (p. 50).

O discurso ideo-mítico do PNESEB constitui-se a partir da antítese polêmica (totalidade/parte da totalidade, exclusão/inclusão, minoria/maioria, caos/ordem, justiça/injustiça, igualdade/desigualdade etc). Baseia-se, também, na tendência à idealização autística, tendo por referência a consecução de valores absolutos (justiça, igualdade, democracia, cidadania e cidadãos plenos etc.) para a construção de um mundo (sociedade, homem) ideal, pleno e perfeito ou a recuperação (resgate de uma condição original perdida - do homem primordial, da Idade do Ouro ou o Paraíso – o “céu”, no “cume”, no “alto”). É evidente a perspectiva ascensional, de profunda crença na possibilidade de elevação e aperfeiçoamento (desenvolvimento) contínuo da condição humana, bem como da sociedade. A queda de outrora é combatida pela ascensão e o caos/as trevas (o “inferno”, “o “abismo”) pela necessidade de ordenação/organização racional (intelectual - à “luz” de planejamento, planificação etc.):

- “... ainda será necessário prever...” (p. 37)
- “... crescimento planejado com melhoria na eficiência...” (p. 40)
- “... é necessário prever-se...” (p. 41)

As potentes armas heróicas (instrumentos) a serem usadas na “batalha”, além do próprio plano, insistentemente colocado como tal, após devidamente definido como instrumento-arma - *este plano, neste plano, deste plano etc.* -, fazendo questão de separá-lo e distingui-lo, diferenciá-lo constantemente do PNEMEC, são a educação, a cidadania, a participação e a democracia, que deverão elevar e purificar ou mesmo (re)construir o homem, (re)fazendo-o integralmente, pleno (um homem completo, perfeito: o cidadão ideal)⁶⁸.

O PNESB caracteriza tanto o passado “recente” como o presente (e a ordem neles estabelecida) como marcados por plena negatividade, expressa nos vocábulos *perdas, exclusão, atraso, opressão, carência, descrédito, ausência*, correspondendo ao “caos” (e, indireta e antiteticamente, pois não faz qualquer menção direta, às “trevas”), como podemos ver:

- “... a crise da educação atinge níveis intoleráveis” (p. IX)
- “... provocando um verdadeiro caos...” (p. 60)
- “... [o] caos educacional...” (p. 63)

Quanto ao elemento simbólico “luz”, temos no PNESB uma referência gráfica na folha de rosto: a “capa” do PNESB, composta geometricamente por linhas-feixos de luz dourada, partindo de um ponto central e iluminando grande parte de um campo escuro, negro (as trevas), definindo um área iluminada e outra com sombras e a própria escuridão. Já no corpo do texto, ela é, como vimos, indireta e antitética: quando refere-se ao caos (e às trevas pressupostas); e ainda manifesta-se implicitamente, por reminiscência e remissão simbólica, como, por exemplo, na concepção de consciência e outras correlatas, presente no texto de forma recorrente:

⁶⁸-Como também ocorre no PNEMEC, porém com bem menos frequência e intensidade. De qualquer modo, destaca-se aí a instância mítica do *novo*; num certo sentido, todo plano é construído a partir da idéia do novo, por isso se planeja - por isso é recorrente nas constituições e nos discursos de novos regimes políticos.

- “... desenvolvimento da consciência moral...” (p. 1)
- “... todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização...” (p. 1)
- “... análise crítica da realidade...” (p. 2)
- “... inserção consciente no mundo...” (p. 44)
- “...questionamentos críticos...” (p. 59)
- “... reflexão crítica...” (p. 59)
- “... exercício crítico da cidadania...” (p. 60)

Enfim, em todo o discurso ideo-mítico do PNESB, evidencia-se a hiperbolização da situação e, portanto, da fase trágica do tempo em seu aspecto tenebroso e maléfico (“... projeta para o futuro tanto a terrível...” - p. 29), para denunciar e alertar sobre os desastres (p. 65), o alarmante estado e o agravamento da crise (p. 4), nutrindo a postura de combate.

Quanto ao regime de imagem que rege, no nível patente, o discurso ideo-mítico presente do PNEMEC, apesar de estar ainda vinculado ao regime diurno, estrutura heróica, dualista e polêmica, percebemos nele, interessantemente, a emergência de traços da estrutura mística, característica do regime noturno, como verificaremos e buscaremos legitimar, posteriormente, no momento da análise e desvelamento detalhado do regime de imagens do mito diretor do PNEMEC, no nível latente. Por ora, veremos como ficam seus traços diurnos, heróicos, já que estes não se encontram inteiramente apagados.

Os elementos do regime diurno que ainda persistem e apresentam-se no PNEMEC parecem se identificar com os mesmos que subsistiram no Prometeu de Spitteler: o racionalismo (Razão), o cientificismo (Ciência) e o progressismo (Progresso), todos os três filhos da “Luz” e, portanto, ascensionais, ainda que diminuída a crença nas capacidades e potencialidades dos homens, no sentido da demiurgia humana (ação), mas não, talvez, no intelecto (razão); nesse

sentido, o esquema heróico é atenuado, mas, por outro lado, acentua-se o esquema ascensional .

Por isso, ainda sob a *super-visão* dos *olhos do Prudente* (Deus-)Pai-Estado - ora miniaturizado em tamanho, mas redobrado em força - e a condução de sua *mão invisível*, daquele que tem a responsabilidade de prover (p. 56), há que se pensar em racionalização (p. 51), há que se prever (p. 76) e prover as condições necessárias (p. 75), para continuar a promover a racionalização (p. 79); há que se prover a integração (p. 56) e providenciar o resgate de uma dívida historicamente acumulada (p. 1). Assim, através da mobilização da sociedade civil e das organizações não governamentais, de “... um esforço concentrado da Nação...” (p. 41), garantir a sobrevivência e o aperfeiçoamento contínuo (a elevação da condição humana), “... o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País.” (p. 49).

Daí a necessidade de perseverar pelas trilhas seguras e exitosas (p. 7) até agora seguidas para não decair (*cair* novamente) em *políticas erráticas*⁶⁹ (p.75) e inconsistentes, sob pena de alienar “... qualquer perspectiva de futuro para milhões de brasileiros...” (p. 29). Pois, apesar de o passado errático e negativo e de a situação presente ser grave⁷⁰, ela não é considerada caótica (o caos); e, apesar do medo de um nova queda (do caos e das trevas), a luz da razão (o racionalismo), da ciência (o cientificismo) e do progresso (o progressismo) continuam a brilhar. *Há que se manter a ordem para o progresso, ordenar racionalmente uma sociedade possível, reincorporando as diversas partes e resgatar a totalidade* (o homem primordial, a Idade do Ouro ou o Paraíso) em sua unicidade, talvez não mais a unidade, porque agora positivamente plural.

Assim, a queda “de outrora” será recompensada pela ascensão que já acontece no presente e que há de advir futuramente. Pois, como vimos, a ordem estabelecida não é considerada o “inferno”, o “caos”, as “trevas” (marcados por plena negatividade), sendo sua gravidade atenuada pela idéia de desafios que estão sendo bem enfrentados, “combatidos” pela postura previdente e providente do Estado, bastando, portanto, continuar a “fazer face”

⁶⁹- “Cair em erro”, pecar.

aos desafios para superá-los gradativamente, sempre com o esforço e a colaboração de todos: como os objetivos *já começaram* a ser atingidos, temos, pouco a pouco, uma sociedade melhor, num progressismo total, num contínuo aperfeiçoamento ascensional.

Ainda, em relação aos elementos simbólicos “trevas” e “caos”, não temos no PNEMEC qualquer menção textual⁷¹, a não ser implícita e antiteticamente, quando, por exemplo, refere-se à já citada situação grave da exclusão⁷² social no país (p. 31) e à necessidade de *corrigir* [o erro] essa situação, resgatando a dívida social historicamente acumulada. Quanto à luz como *consciência* ou *consciência crítica*, existem pouquíssimas referências (“... críticas...” - p. 1 -, e “... conscientização de toda a população em relação à importância da formação escolar...” - p. 17).

Por isso, bastante degradado o traço mítico da transgressão da ordem, o combate e a luta, enfim, o elemento heróico – contestatório, revolucionário – do Mito de Prometeu, bem como o próprio dualismo, reforçaram-se o ideário e o mito oficial e, portanto, o imaginário republicano brasileiro, um imaginário da ordem e do progresso providencialista⁷³, expresso no secular lema positivista da bandeira e da república brasileira: “Ordem e Progresso”, patentemente laicizado, mas profundamente sacralizado.

⁷⁰-Grave, crítica, mas não ainda caótica - o caos -, portanto, mais uma amenização.

⁷¹-Há uma referência explícita ao *pecado original*, quando tecendo considerações gerais sobre a formação inicial do professores, afirma-se o divórcio (separação) entre a formação pedagógica e a formação específica, entre teoria e prática: “Esse divórcio, representado pelo paralelismo entre bacharelado e licenciatura, constitui uma espécie de pecado original da formação do professores de 3º grau, que se agravou com a reforma de 1968...” (p. 66).

⁷²-Exclusão social, “expulsão do paraíso”.

⁷³-Como vimos anteriormente, também já identificado por Chauí (2000). E, de certa forma, por Teixeira (2000: 77-8), em relação ao imaginário de Anísio Teixeira.

O Mito do Andrógino de Platão e o Mito de Adão e Eva (regime noturno, estrutura sintética)

As principais tradições do Mito do Andrógino, o universo mítico-simbólico envolvido e seus principais índices mitêmicos e-ou mitemas constitutivos

O Mito do Andrógino tem suas duas principais versões nas tradições míticas clássica (Platão, 1972: 28-31 - *O Banquete*, 189d-191a) e judaico-cristã (na Bíblia, Antigo Testamento, no *Gênesis* 3, 21-3). Como o Mito de Prometeu, insere-se naquela primeira grande família mítica da Antiguidade, regida pelo mitema da ‘transgressão das ordens divinas’ e que tem como fundo, em ambas as tradições, narrações sobre a criação e origem do “homem primordial”, e, muitas vezes, de sua existência em condições paradisíacas. É ele o antepassado mítico da humanidade, num tempo e lugar imemoriável e perfeito (a Idade do Ouro ou o Paraíso), antes da transgressão da ordem e a perda de seu estado incondicional. Na tradição mítica judaico-cristã, o andrógino é Adão, o primeiro homem, anterior ao pecado e à queda originais (Gn3, 1-13), ainda no Jardim do Éden.

De acordo com a tradição mítica de Platão, originalmente “... três eram os gêneros da humanidade, não dois como agora, o masculino e o feminino, mas também havia a mais um terceiro, comum a estes dois, do qual resta agora um nome, desaparecida a coisa; andrógino era então um gênero distinto (...). (...) inteiriça era a forma de cada homem...” (Platão, 1972: 28-31 - *O Banquete*, 189d-e). Possuidores de uma força e de vigor terríveis e de uma grande presunção sobre si⁷⁴, os andróginos tentaram “... fazer uma escalada ao céu, para investir contra os deuses.” (op. cit., 190bc). Zeus e os demais deuses puseram-se a decidir sobre o que fazer com os rebelados e, depois de

muita reflexão, deliberou castigá-los pela intemperança e arrogância que tiveram, cortando, cindindo cada um em dois, para torná-los mais fracos. E, “... a cada um que cortava mandava Apolo [curá-lo e] voltar-lhe o rosto e a banda do pescoço para o lado do corte, a fim de que, contemplando a própria mutilação, fosse mais moderado o homem...” (op. cit., 190cde). Para que os homens sempre se lembrassem de sua antiga condição, ficaram as pregas “... que estão à volta do próprio ventre e do umbigo...” (op. cit., 191a). Em conseqüência, desde que a natureza inteiriça do homem foi cindida em duas partes, cada uma delas anseia por encontrar e fundir-se a sua outra metade, a ela se reunindo.

De modo geral, na tradição e universo mítico clássico, o Andrógino é caracterizado apenas como ser esférico e uno, um ser primordial incondicionado, absoluto, e, portanto, pleno, completo e autônomo, perfeito. Nele realiza-se a condensação total das polaridades ou a *coincidentia oppositorum*, “... a plenitude da unidade fundamental, onde os opostos se confundem, quer sejam ainda nada mais do que potencialidade, quer se tenha conseguido sua conciliação, sua integração total” (Chevalier e Gheerbrant, 1989: 52); simboliza, assim, “... o esforço para reintegrar num contexto coerente a disjunção das antíteses.” (Durand, 1997: 290). A grosso modo, além de rememorar essa totalidade primordial, relata que, numa época e lugar imemoráveis⁷⁵, a unidade originária do andrógino foi cindida, perdida, seja por acidente ou falta, erro - pecado/queda – em decorrência da desobediência às ordens divinas, isto é, pela transgressão aos interditos ou contestação de uma ordem primordial vigente estabelecida pelos deuses. Narra ainda que, a partir da cisão primordial, as partes originalmente separadas, mas intrínsecamente complementares, continuam há incontáveis gerações humanas, mantendo a esperança e buscando encontrar-se para “re-unirem”-se, para recuperar, restaurar, a unidade perdida e as condições paradisíacas originais. Portanto,

⁷⁴-Caracterização que os aproxima dos Titãs.

⁷⁵-Que nos remete aos Mitos da Idade do Ouro e o Mito do Paraíso, recorrentemente ligados à androginia do homem primordial.

para reconciliar totalmente as partes outrora disjuntadas e regenerar, resgatar a plenitude, a perfeição da origem e da condição primordiais⁷⁶.

Em muitas culturas e seus universos míticos correspondentes, a condição de androginia é sempre identificado como uma deidade geradora, atribuída às divindades primordiais, de modo que se encontra recorrentemente correlacionada a mitos de origem, cuja trama serve, geralmente, para fundar, de novo, todo o tempo e espaço, e a mitos de criação, nos quais o mundo é criado e ordenado. O andrógino é alfa e ômega do mundo e dos seres, princípio e fim, símbolo da totalidade, está no início e no final dos tempos (Chevalier e Gheerbrand, 1989: 52).

Nessa perspectiva, é exemplar tanto o universo mítico da tradição clássica greco-romana, no qual o Andrógino, parece-nos, por seus traços principais (absoluto, pleno, completo, perfeito etc.) confundir-se com o próprio Caos⁷⁷ primordial, como o universo mítico da tradição judaico-cristã que se faz presente no Antigo Testamento⁷⁸, no Livro *Gênesis*, que, logo no início, refere-se implicitamente ao Caos (Gn 1,2), no qual intervém uma energia e faz surgir a luz e a ordem, de modo que a criação simboliza o fim do caos, o estabelecimento de uma forma, de uma ordem, de uma hierarquia.

Ainda, conforme determinados comentários de antigos rabinos aos textos sagrados,

... o primeiro homem (Adão) era não só andrógino mas homem do lado direito e mulher do lado esquerdo. Deus o rachou verticalmente em duas metades quando da distinção homem/mulher (Chevalier & Gheerbrand, 1989: 341)

Podemos, portanto, observar o estado andrógino do homem primordial. Antes de existir “o par” - de opostos - “Adão e Eva”, havia apenas “um” ser

⁷⁶-Geralmente, instaurando, inaugurando, uma outra, uma nova ordem, marcando o retorno à harmonia fundamental de um Paraíso, de uma Idade de Ouro, e a reconquista da inocência ou virtude primeiras (Chevalier e Gheerbrand, 1989: 52 e Gusdorf apud Araújo e Silva, 2000: 190).

⁷⁷-Que sempre encontra-se associado ao princípio dos seres; é o primeiro ser que surgiu, a personificação do Vazio Primordial; antecede a criação, existindo em um tempo no qual a ordem não fora ainda imposta aos diversos elementos do cosmo (Grimal, 1997 e Kerényi, s/d).

“uno” que foi, posteriormente, cindido, dividido em duas partes contrárias ou, num certo sentido, duplicado: o *um* produz *dois* (op. cit.: 52).

De acordo com o Mito da Queda - de Adão e Eva (Gn 3, 1-24) -, eles, criações divina, foram punidos por desobedecerem, transgredirem, uma ordem divina, quebrando um interdito: comeram do “fruto proibido”⁷⁹. Caíram, decaíram em erro e pecado. Por isso, foram “expulsos do paraíso” (exclusos, a separação, exclusão !), pois contestarem a ordem vigente no Jardim do Éden, paraíso primordial, lugar e época imemoriáveis absolutos, perfeitos, onde e quando vigeu a “Idade do Ouro” absoluta. Assim, atribui-se à queda e degradação de Adão ao fato de seu par (seu duplo) - Eva - ter comido e levado-o a comer o fruto da árvore proibida, gerando, além da cisão interior, a cisão com Deus e com o paraíso, o que provocou não só um sentimento de angústia existencial, pecaminosa e culposa, mas a exclusão de ambos do Jardim do Éden, afastando-os das condições originais primordiais da criação. A partir de então, não participam (não fazem parte, não tomam parte) mais da totalidade primordial, do absoluto, da plenitude, da perfeição; são apenas partes cindidas da totalidade, decaídas na temporalidade corruptiva e degradante.

O andrógino primordial, assim como as partes reunidas de novo em uma totalidade⁸⁰ (a integração, inclusão), em um ser andrógino, simboliza a conciliação, a síntese dos contrários, reunindo em si princípios que existencialmente estão contrapostos, pois separados pela cisão, pela queda primordial. Nesse sentido, a imagem da androginia representa a formulação simbólica da “totalidade”, da “integração do contrários”, a integração de todos os pares opostos em uma unidade absoluta, única. O Absoluto, ser uno –

⁷⁸-Lembramos aqui que a interpretação de caos como desordem e confusão é uma invenção moderna, tratando-se de uma inversão de sentido.

⁷⁹-Gn 3, 3: “Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Não comereis dele, nem nele tocareis para que não morrais.” Gn 3, 11: “.... Comeste tu da árvore de que te ordenei que não comesses?”. Gn 3, 17: “E a Adão disse: Porquanto deste ouvidos à voz de tua mulher, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela...”. Ressalta-se aqui a simbologia do *comer o fruto proibido*, interpretado como forma de manifestação de escolhas e a desobediência como transgressão a uma ordem ético-normativo.

⁸⁰-Ressalta-se que, na visão escatológica da salvação, todas as partes (todos os seres) se reintegrarão – se fundirão - em uma totalidade, retornando a um estado primordial.

*unus*⁸¹ - , único e absolutamente um - 1 -, não necessita e não tem partes; é dele que emana tudo quanto existe⁸².

Contrariamente a uma unicidade estéril, o Um, gera o diverso, o múltiplo, bem como reconduz a diversidade a si, tornando-a novamente uma totalidade. Assim como o andrógino, ele é um símbolo unificador, conciliador dos contrários, síntese dos opostos. Portanto, simboliza a *harmonia* das partes no todo. A harmonia, como acordo e unificação de elementos discordantes, como princípio estrutural necessário à ordem - ordenação - do mundo (daí a concepção de “cosmo” em harmonia, identificado sempre com a esfera, o círculo englobante de todas as coisas, de acordo com a relação de ordem que nela deve existir). No entanto, o andrógino é um, mas também é dois (duplo); quando “bifronte”, simboliza o duplo caráter, a dupla face, a ambigüidade. Mas, também, o andrógino, em sua “face prometeica”, representa simbolicamente a tensão energética espiritual determinante - força e luz - da qual emana a vida (Cirlot, 1969: 75), bem como o pensamento “sintético”, reflexivo, a força do intelecto, que faz, que age no sentido da conciliação dos contrários, da solidariedade (integração, inclusão, das partes com o todo) e da perfeição espiritual.

Como vemos, a androginia surge como estado inicial a ser reconquistado, no qual toda forma de oposição será abolida pela re-união na totalidade. Reencontrar a androginia primordial, outrora perdida: “Tornar-se uno é a finalidade da vida humana.” (Chevalier & Gheerbrand, 1989: 53). Nessa perspectiva, a um homem perfeito corresponde um lugar e uma época também perfeitos (pois a criação original é perfeita, o princípio é perfeito), porque os ancestrais do homem viviam próximos dos deuses: funda-se aí a crença no Paraíso ou na Idade do Ouro, primordiais, atemporais – no passado, no presente, no futuro -, onde um ser duplo⁸³, uma dupla (por exemplo, “Adão e

⁸¹-O contrário de vários, múltiplo, diverso.

⁸²-É muito significativo que o Um represente simbólica, também graficamente (**1**), o homem em pé, simbolizando a dignidade humana, sua ascensão e progresso (Chevalier & Gheerbrand, 1989: 918 e 946-7).

⁸³-É importante assinalar aqui o *mitologema do duplo*, visto que, a tradição mitológica ressalta o andrógino não só como uno, mas também como ser duplo (*rebis - coisa dupla*), composto de uma dualização integrada, que, mesmo quando cindido, está “transcendentalmente” ligado; um ser aparentemente duplo, essencialmente uno (op. cit.: 52).

Eva”) ou a própria totalidade da humanidade viveram/viverão ou ainda vivem em um estado de perfeição, de plena realização: no reino da “felicidade”.

Assim, a androginia traduz “...a crença tão universalmente afirmada na unidade original a que o homem se deve reintegrar...” (Chevalier & Gheerbrand, 1989: 52) e, como símbolo, a imagem do homem primordial total, absoluto, perfeito, completo, pleno. É esse homem primordial, símbolo do antepassado mítico da humanidade, que habita o(s) Paraíso(s), a(s) Idade(s) do Ouro, muito parecido com os deuses, vivendo sem problemas e preocupações, sem o sofrimento do trabalho e da miséria, das doenças e velhice, enfim, das infelicidades da vida (Grimal, 1997: 241 e Schwab, 1994: 22-4).

Conforme Araújo e Silva (2000) apresenta e comenta, baseando-se nas versões mitológicas clássicas, greco-romanas, de Hesíodo, Ovídio, Platão e Virgílio, os mitemas estruturantes do Mito da Idade do Ouro são:

... a ‘paz’, a ‘abundância’ e a ‘justiça’ - os quais, como é próprio da sua natureza, exprimem-se através de imagens. Assim ao mitema da ‘paz’ corresponde a beatitude dos começos (a era paradisíaca, longe de todo o mal), quando os deuses e os homens conviviam à ‘margem de penas e misérias’, numa cúmplice quietude; ao mitema da ‘abundância’, ilustrado pela imagem do jardim, da ilha, ou do oásis, corresponde à quantidade inúmera de bens e de saborosos frutos, flores, árvores ou plantas, além da presença constante das águas correntes; e ao último mitema, o da ‘justiça’, corresponde o modelo da justiça divina, visto o homem tomar o comportamento dos deuses como paradigma, a seguir, a imitar (op. cit.: 190).

Cabe ainda observar que o Mito do Andrógino, O Mito da Idade do Ouro e o Mito do Paraíso têm como temas míticos estruturantes de sua narrativa o prestígio das origens e o alvo escatológico, configurando a estrutura messiânica-milenarista, de que nos fala Sironneau (1985: 263-5). Segundo ele, em torno dessa estrutura gravitam dois temas míticos, *o prestígio das origens* e *o alvo escatológico*, demonstrando que o reino milenarista não é apenas início

absoluto, ruptura com um estado presente do mundo, mas é também a restauração – o reinício – do poder ou da pureza originais primordiais (o mitolegema da regeneração). De modo que toda a imaginação de um outro, um novo tempo, a imaginação do futuro, - e, por sua vez, de outro mundo, de outra sociedade e de outro homem -, apóiam-se sempre na memória, na nostalgia, de um passado idílico, paradisíaco.

Neste sentido, o mito de origem dominante no mundo ocidental é o mito milenarista judaico-cristão, fundado nas concepções de pecado original, de queda, de redenção e de perdão e, portanto, na nostalgia das origens andróginas e paradisíacas do homem e na intenção escatológica de restauração, de regeneração, do poder original, na anunciação de um novo mundo, do advento de um novo homem (de uma nova sociedade etc.) precedida por um combate grandioso e definitivo e a vinda do messias.

Conforme a estrutura mítica milenarista subjacente ao socialismo (op. cit.: 267), em um tempo primordial existira a sociedade comunitária e igualitária (*comunidade primitiva*), na qual o mal da *propriedade privada ainda* não existia, não ocorrendo, portanto, suas conseqüências (a divisão - cisão - da sociedade e a luta de classes). Porém, em algum momento, acontece a queda (com o aparecimento da propriedade privada e a divisão social do trabalho), dilacerando a sociedade, provocando o surgimento de uma luta entre a classe dominante (proprietários dos meios de produção) e a classe dominada (não-proprietários). Por isso,

Essa queda, essa dejeção apresenta, por exemplo em Marx, dois aspectos: um aspecto “metafísico”, a *alienação* (perda, pelo homem, de sua própria substância; o homem torna-se estranho a si mesmo, reduzido ao estado de mercadoria), um aspecto econômico (a injustiça social, a exploração do homem pelo homem). A salvação (o fim da alienação e da exploração) supõem uma ruptura *cataclísmica*: trata-se do momento revolucionário. A revolução dá-se quando as tensões entre ricos e pobres, explorados e exploradores exasperarem-se ao limite máximo. Segue-se uma luta gigantesca e definitiva entre o Bem e o Mal... (op. cit.: 267).

Assim, uma *revolução* contra a antiga ordem vigente instala e inaugura o *Reino da Justiça*, marcando o fim da exploração e da injustiça, restabelecendo a igualdade e o comunitarismo, ocorrendo, então, a reconciliação do homem consigo mesmo e com seus semelhantes e o nascimento de um novo homem. É o resgate, a recuperação pelo homem de sua própria e verdadeira essência, a partir de um instrumento *messiânico* (o conjunto dos explorados) que tem a função redentora do “justo” ou do “pobre” ungido - escolhido - por um Deus, que resgatará o mundo por meio de seus sofrimentos (op. cit.: 267).

Ainda, conforme o referido autor, ambas as estruturas míticas (milénarismo e messianismo), nos séculos XVIII e XIX, convergiram cada vez mais para o Mito de Prometeu (de Goethe) nutrindo-se, fortalecendo-se, com *os sonhos das Luzes*.

Assim, contrariamente,

...a ideologia liberal e progressista da burguesia, que jamais pôde conciliar os sonhos da modernidade (o progresso das ciências e das técnicas como instrumento de emancipação humana) e os sonhos da antimodernidade (a nostalgia das comunidades primitivas naturais, destruídas pela industrialização moderna), a ideologia socialista – e aqui reside sua força de atração – amalgama harmoniosamente os sonhos prometeicos da modernidade e os sonhos comunitários e igualitários da antimodernidade.

Outra razão da força de atração das correntes socialistas, sobretudo do marxismo, está na forma racional e científica da linguagem ideológica: é porque a esperança milénarista foi traduzida na linguagem secularizada da modernidade (recorrer ao determinismo da lei da natureza e da história), que ela pôde ter um impacto conhecido. (op. cit.: 268).

Baseando-se na tradição e universo mítico-simbólico que acabamos de apresentar, é possível perceber que o Mito do Andrógino tem por principais

índices mitêmicos⁸⁴ a *perfeição primordial*, o *mitema da transgressão da ordem divina*, o *mitema do castigo* e a *nostalgia de um estado primordial incondicionado*, sendo que seus atributos gravitam em torno da idéia de perfeição (*pleno, completo, integral, total*, enfim, *perfeito*). E, como vimos com Araújo e Silva (2000: 190), os principais mitemas do Mito da Idade do Ouro e, por decorrência, do Mito do Paraíso (sempre associados ao homem-andrógino primordial) são: o *mitema da paz*, o *mitema da abundância*, o *mitema da justiça*. É importante destacar, também, a presença da estrutura mítica messiânica-milenarista (o prestígio das origens e o alvo escatológico), que se encontra enraizada no índice mitêmico da nostalgia de estado primordial incondicionado (a possibilidade e a esperança de regeneração de um tempo e do andrógino primordiais), conforme vimos com Sironneau (1985: 267).

Os traços míticos encontrados nos PNEs e suas vinculações com o Mito do Andrógino

Visando melhor demonstrar as vinculações entre os traços míticos encontrados nos dois PNEs e os índices mitêmicos, mitemas e estruturas míticas do Mito do Andrógino, do Mito da Idade do Ouro e do Mito do Paraíso, construímos o quadro a seguir:

⁸⁴-Dois deles não se encontram caracterizados como mitemas, pois não os encontramos como tais na literatura especializada; por isso, os caracterizamos apenas como índices - indícios - mitêmicos.

PNEs

**TRAÇOS MÍTICOS ENCONTRADOS / PRINCIPAIS ÍNDICES
MITÊMICOS, MITEMAS E ESTRUTURAS MÍTICAS DO MITO DO
ANDRÓGINO, DO MITO DA IDADE DO OURO E DO MITO DO PARAÍSO**

TRAÇOS MÍTICOS	MITO DO ANDRÓGINO - PRINCIPAIS ÍNDICES MITÊMICOS, MITEMAS E ESTRUTURAS MÍTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • a totalidade primordial • a transgressão da ordem • a totalidade primordial perdida • a totalidade primordial perdida a ser resgatada • (a nostalgia de uma condição primordial perdida a ser recuperada, regenerada) 	<p align="center">ÍNDICES MITÊMICOS E MITEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • a perfeição primordial • mitema da transgressão da ordem divina • mitema do castigo • a nostalgia de um estado primordial incondicionado <p align="center">ESTRUTURAS MÍTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • o prestígio das origens • o alvo escatológico
	<p align="center">MITO DA IDADE DO OURO E MITO DO PARAÍSO – PRINCIPAIS MITEMAS</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • mitema da paz • mitema da abundância • mitema da justiça

Como podemos verificar, as relações entre os traços míticos encontrados em ambos os PNEs e os índices mitêmicos, mitemas e estruturas míticas do Mito do Andrógino são bastante claras, assim como com os próprios mitemas dos Mitos da Idade do Ouro e-ou do Paraíso, apesar de, com estes, ter que ser mediadas pela consideração de que tais mitemas referem-se às “condições” ideais em um tempo e lugar perfeitos e, portanto, absolutas, da vida do homem primordial no estado incondicionado primordial, num paraíso, ligados, pois, aos atributos do andrógino. Cabe assinalar que o mitema do castigo⁸⁵ encontra-se implícito “entre” os traços míticos da transgressão da ordem e da totalidade primordial perdida (completando, assim, o mitologema da degeneração ou da queda, com assinalamos anteriormente).

Sabemos que a fórmula arquetípica, arcaica e universal da androginia, “... torna-se uma fórmula geral para exprimir a autonomia, a força, a totalidade” (Eliade apud Araújo, 1996: 467); e, explicitamos, completude, integralidade, plenitude, enfim, perfeição. Presente em todos os tempos e culturas, trata-se de um arquétipo substantivo (Durand, 1997: 443), que realiza a harmonização dos contrários (*coincidentia oppositorum*), traduzindo, na concepção junguiana, a integração de pares opostos numa totalidade; na “... idéia de integração de todos os pares opostos numa unidade.” (Araújo, 1996: 467).

Todos esses ideais absolutos expressos na figura arquetipal do andrógino (perfeição, completude, plenitude, integralidade, totalidade, autonomia, força) encontram-se subjacentes às concepções de homem, cidadão e cidadania plenos que aparecem reiterados em ambos os PNEs (ainda que com maior freqüência e intensidade no PNESB, pois, no PNEMEC, é privilegiada a formação para o mercado de trabalho), estando associados à concepção de desenvolvimento integral. Essa concepção baseia-se na crença da possibilidade de um *desenvolvimento integrado de [todas as] potencialidades humanas essenciais* - físicas, psíquicas, intelectuais, cognitivas, afetivas/emocionais -, sendo bastante destacada a sociabilidade⁸⁶,

⁸⁵-No PNESB temos uma curiosa menção à temática da rebeldia e do castigo: “... [a] certeza de que eventuais ‘rebeldias’, corresponderá não haver repasses financeiros?” (p. 64) .

⁸⁶-E, nessa perspectiva, a proposta do PNEMEC insiste reiteradamente na *sociabilidade*, na inter-ação dos homens entre si, na perspectiva da *integração colaborativa*.

potencialidades próprias e singulares ao *ser humano*, que, desenvolvidas, permitem a formação plena da pessoa e do cidadão, como podemos observar:

No PNESB:

- “... o desenvolvimento afetivo, intelectual, social e cultural, numa perspectiva de conquista da cidadania.” (p. 50)
- “... formando-o para a (...) o exercício pleno da cidadania.” (p. 44)
- “... [que] todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias...” (p. 1-2)

No PNEMEC:

- “... no desenvolvimento integrado das potencialidade humanas, não apenas no que diz respeito às suas dimensões intelectuais e cognitivas, mas também ao equilíbrio emocional e à sociabilidade que são essenciais à formação da pessoa e do cidadão.” (p. 21)
- “... inserir esta população no exercício pleno da cidadania...” (p. 42)
- “... assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania...” (p. 65)

Na concepção de desenvolvimento integral fundamenta-se, portanto, a concepção de educação integral e, por decorrência, de escola de tempo integral - temáticas presentes em ambos os PNEs. Temos, assim, em ambas as propostas, a concepção de um ser humano que, se originalmente *cindido em partes*, fragmentado em diferentes dimensões e incompleto pela sua condição existencial e fragilidade natural⁸⁷ é, ao mesmo tempo, pleno de potencialidades, estando aberto à permanente educação, podendo

⁸⁷-E contemporaneamente, conforme o PNEMEC, também “fragilidade social” (p. 21).

desenvolver-se *integralmente*. Está o homem sujeito à contínua aprendizagem e desenvolvimento de capacidades, habilidades, conhecimentos e competências necessárias para enfrentar as constantes transformações - culturais, científicas e tecnológicas. Em particular, por meio de uma formação escolar, que propicie o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o pleno acesso ao desenvolvimento pessoal a que têm direito - como seres humanos - e ao exercício da cidadania.

Mas, enquanto no PNESB a educação centra-se na aprendizagem das “virtudes políticas”, das virtudes “da vida coletiva”, da ética, para o exercício pleno da cidadania (incluindo aí o mundo do trabalho), o PNEMEC centra-se na formação para o mercado de trabalho (idéia constantemente reiterada no decorrer de toda a proposta).

De qualquer modo, vislumbramos nas duas propostas de PNEs a concepção de um ser que é “pro-jectado”, através da educação, em um contínuo processo de *aperfeiçoamento*. E, portanto, rumo à plenitude: é a imagem do Andrógino e do homem primordial, ser completo, integral, a qual ainda hoje buscamos “resgatar”, recompor, ou mesmo, como Prometeu, demiurgicamente, criar ou (re)construir para fazer viger uma outra, uma nova ordem (como é explicitado no PNESB, mas não no PNEMEC) que restabeleça a unidade, a totalidade outrora perdida. Nesse sentido, temos em ambos os PNEs a presença redundante dos esquemas de ação em torno dos verbos *incluir, incorporar, inserir, integrar* e substantivos deles derivados e dos esquemas de ação em torno dos verbos *resgatar, recuperar*. Desvela-se aí a intenção escatológica de restauração, regeneração, num tempo futuro, do estado original incondicionado andrógino e paradisíaco. Portanto, encontra-se subsumida em ambos PNEs a estrutura mítica messiânica-milenarista judaico-cristã.

Quanto aos mitemas do Mito da Idade do Ouro ou do Paraíso, somente no PNESB temos ideologemas com vinculações diretas a um deles e quase sempre associado à idéia de igualdade:

- “... sociedade mais justa e igualitária...” (p. IX)
- “... a conquista da justiça e da igualdade social.” (p.X)
- “... busca de igualdade e justiça social.” (p. 1)
- “... na perspectiva de uma sociedade mais justa.” (p. 22)

Já o PNEMEC apenas refere-se reiteradamente à desigualdade (“... a diminuição das desigualdades sociais e regionais...” - p. 13) e, em um momento, à igualdade, mas nos seguintes termos: “...competir em igualdade de condições...” (p. 54).

Como remissão indireta, implícita, temos:

No PNESB:

- “... Qualidade Social [de vida].” (p. V)
- “... melhorar a qualidade de vida da maioria da população...” (p. X)
- “... uma melhor qualidade de vida, de saúde, de trabalho...” (p. 51)

No PNEMEC:

- “... usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna...” (p. 13)
- “... acesso, por parte de toda a população, aos benefícios do desenvolvimento econômico e cultural e à proteção contra os aspectos nocivos de uma urbanização descontrolada.” (p. 21)
- “... a correção [compensação/diminuição] dessas desigualdades...” (p. 31)
- “... a constante elevação do nível de vida...” (p. 65).

Os mitos diretores e os regimes de imagens dos PNEs, no nível latente

Levando em conta as tradições e o universo mítico-simbólico andrógino até agora apresentados e diante do que acabamos de expor, concluímos que, no nível latente, temos como mito diretor do PNEsB o Mito do Andrógino de Platão, aquele da tradição clássica platônica, em sua face ativa e titanésca, heróica, dualista e polêmica, em que o mitema da transgressão da ordem - e, correlativamente, o combate - é amplificado. Trata-se de um Andrógino-Titã, revolucionário, rebelde e contestador, assim como Prometeu, sendo por isso punido com a cisão, a sua divisão em partes. Como vimos anteriormente, nessa tradição mítica, o Andrógino é caracterizado de modo bastante próximo aos Titãs: um ser primordial detentor de uma força e de um vigor terrível, que presumindo demasiadamente de si também ousou rebelar-se contra os deuses (Platão, 1972: 28-31 - *O Banquete*, 190bc) - e que, provavelmente, por sua natureza titanésca, continuou a luta, o combate contra os desígnios dos deuses, buscando reunificar as suas partes outrora cindidas e resgatar a totalidade primordial perdida.

Como mito diretor do PNEMEC, no nível latente, também temos o Mito do Andrógino, mas aquele da versão bíblica da tradição judaico-cristã, ou seja, o Mito de Adão e Eva, um Andrógino, em sua face menos ativa e não contestatória, em que, no desenvolvimento e desdobramentos desse mito, os mitemas da previ/providência (prudência) - e, em decorrência, a conciliação/união - e do aperfeiçoamento contínuo (ascensional) são amplificados, e o mitema da transgressão da ordem e do combate amenizados. Ou seja, em que o mitema da transgressão da ordem divina associado ao do castigo transfigura-se em pecado e os índices mitêmicos da perfeição primordial, da nostalgia de um estado primordial incondicionado e as estruturas míticas do prestígio das origens e do alvo escatológico transfiguram-se na possibilidade de perdão e redenção, de salvação, através da vinda de um messias. Parece tratar-se, talvez, de um Andrógino domesticado, também em consonância com o imaginário da ordem e do providencialismo divino.

Lembramos, ainda, que a ambas as tradições e universo mítico-simbólico andrógino - platônico e judaico-cristão - estão sempre associados aos Mitos da Idade do Ouro e do Paraíso, respectivamente.

Passamos, agora, à classificação isotópica das imagens, isto é, à legitimação dos referidos mitos diretores, por meio do desvelamento dos regimes de imagens a que estão subsumidos no nível latente.

No PNESB:

O universo mítico andrógino subjacente ao PNESB, no nível latente, remete-nos ao regime noturno, estrutura sintética, de acordo com a *dominante copulativa* (dos gesto rítmicos), que nos envia para o imaginário e símbolos que lhe são relativos: reconciliação, reunião, harmonia, a própria androginia.

Assim, a finalidade da luta heróica é reiterada insistentemente: *incluir, integrar, inserir, incorporar*, reunir as partes da totalidade. Portanto, o discurso ideo-mítico nele presente, no nível latente, gravita também em torno do esquema matricial do “ligar”, “reunir” (sintético). Daí o heróico combate à política de exclusão do governo e a defesa constante de uma política de inclusão, assim expressados, respectivamente: “... [a] formulação da política do atual governo, que deve ser contestada e combatida” (p. 67) e “A política inclusiva, proposta neste PNE...” (p. 7).

Como vimos anteriormente, o ideário veiculado no PNESB tem suas raízes no marxismo, no materialismo histórico científico e dialético e, portanto, ainda que pesem as críticas de positivação de seu pensamento por algumas correntes, baseia-se na dialética do antagonismos dos contrários - tese, antítese e síntese (reconciliação dos opostos – *coincidentia oppositorum*) - e na sistematização do pensamento dialético em doutrina, tornando-o pensamento sistêmico e sistematizado, o que é perceptível no corpo do PNESB, até por sua densidade ideológica. Apesar de suas raízes marxistas, não temos referências explícitas ao conceito de luta de classe (mas aparece amenizado como “... intensa polarização capital/trabalho...” - p. 29), ainda que ocorra a utilização recorrente de palavras-chave do marxismo (luta, combate, superação, transformação, construção, a maioria, a minoria, segmentos hegemônicos,

opressão, sociedade igualitária, emancipação etc.) e de concepções que nos permite filiá-lo ao pensamento progressista de esquerda (trabalho, homem, sociedade, cultura, história, contradições etc).

No Plano, é evidente, também, a dramatização dos antagonismos num relato historicizado de todo o “drama” - e tragédia - da educação brasileira, a partir da década de 70 (p. 63-5), passando pelas esperanças advindas com a redemocratização e a reconstitucionalização, chegando até aos avanços calamitosos do neoliberalismo sobre o país no governo FHC (e a “desconstitucionalização”); esta perspectiva dramática e historicista também é recorrente em várias partes no corpo do texto. Portanto, o PNESB apresenta uma perspectiva historicista ou historizante, referindo-se a um passado (“voltar atrás” e “recensear”, “enumerar” - “fazer [levar em] conta” e encadear os fatos) para (re)construir um futuro (ou resgatar um passado remoto primordial), no sentido de progredir - parcial e gradativamente, em ciclo - para amadurecer, a partir dos ideais de militância, engajamento e compromisso.

O discurso ideo-mítico do PNESB, ao realizar a ligação das contradições pelo fator tempo, enfrentando-o pela luta, pelo combate, em busca da harmonização dos contrários, tem por objetivo finalístico atingir o estado de equilíbrio: a sociedade igualitária, justa, includente e democrática (conforme reiteradamente explicitado no próprio texto), uma sociedade idealmente perfeita, que concilia definitivamente os contrários, em um todo harmonioso. Estado este decorrente da superação das contradições (totalidade/parte da totalidade, exclusão/inclusão, minoria/maioria, Estado/sociedade etc.).

Também, a forte dramaticidade temporal do discurso ideo-mítico do PNESB é, em alguns momentos, triunfante, desarmando-se dos poderes maléficos do Tempo pela memória da constância de vitórias, conquistas, avanços, do *ciclo* progressivo (pressupondo-se avanço/recuo) como, por exemplo:

- “A mobilização da sociedade organizada assegurou que a Constituição Federal de 1988 contemplasse importantes conquistas sociais. Isso legitima nossa ação de

cobrar do atual governo o cumprimento dos preceitos constitucionais que garantem o direito à educação de todos os brasileiros.” (p. 3).

- “Os movimentos sociais organizados que lutam pela democratização do país conquistaram pela primeira vez, a inclusão, numa Constituição Brasileira, do princípio da gestão democrática, como em alguns outros setores da vida pública nacional. A participação e a tomada de decisões mais coletivas possibilitou...” (p. 24).

Deste modo, “... a noite não passa de propedêutica necessária ao dia, promessa indubitável da aurora.” (Durand, 1997: 198).

Ainda, a cobrança de cumprimento das prescrições da Constituição “Cidadã” (símbolo da vitória e das conquistas pela luta popular) e a reminiscências ou remissividade a ela são constantes no decorrer do texto (por exemplo, entre vários: “... para que se cumpra a dívida reconhecida, no mínimo desde a Constituição Federal de 1988.” - p. 8). Aspectos ambíguos e simultâneos são percebidos e harmonizados, como, por exemplo, entre outras questões polêmicas vitais para as sociedade complexas que permeiam todo o texto: Estado **x** sociedade civil - harmonizados no tema da “gestão democrática”; concentração de riquezas **x** desenvolvimento social - harmonizados no tema da “distribuição de rendas”; desenvolvimento social **x** desenvolvimento econômico - harmonizados no tema do desenvolvimento auto-sustentado; educação para trabalho **x** educação para a cidadania - harmonizado no tema da educação integral etc..

No PNEMEC:

O universo mítico andrógino subjacente, no nível latente, do PNEMEC envia-nos ao regime noturno, estrutura sintética, em consonância com a *dominante copulativa* (dos gesto rítmicos), remetendo-nos ao imaginário e símbolos correlatos: reunião, harmonia, androginia, reconciliação etc..

Nesse sentido, é reiterada intensa e freqüentemente a intervenção estatal com a finalidade de “re-unir” as partes da totalidade (*incluir, integrar,*

inserir e incorporar), bem como a ação das partes (*colaboração com, em parceria com, trabalho voluntário etc.*) e o consenso (a conciliação de posições). Como podemos observar, seu discurso ideo-mítico, no nível latente, gravita, principalmente, em torno do esquema matricial do “ligar”, “reunir” (sintético). Daí o chamamento constante e insistente à união e à colaboração para a continuidade da política de inclusão do governo:

- “... a continuidade da colaboração que vem sendo prestada por organizações não governamentais...” (p. 24)
- “... um intenso envolvimento da comunidade...” (p. 32)
- “... trabalho em regime de cooperação...” (p.71)

Como observamos antes, o ideário veiculado no PNEMEC filia-se ideologicamente ao liberalismo, hoje atualizado em neoliberalismo, portanto, no idealismo que, quando dialético, assenta-se na dialética hegeliana do antagonismo dos contrários - tese, antítese e síntese (a reconciliação dos opostos - *coincidentia oppositorum*). Como sabemos, o (neo)liberalismo é fruto de uma sistematização do pensamento em doutrina, um pensamento sistêmico e sistematizado, o que, porém, devido ao caráter neutro e técnico que o Plano pretende ter, não fica tão explicitado como no PNESB, em relação à sua vinculação com o progressismo de esquerda. Mesmo assim, temos referências quase explícitas à idéia de conciliação das classes sociais (como, por exemplo, “... o PNE procurou conciliar posições de tal forma que, não representando o ideal de nenhum grupo, propõe medidas que sejam aceitáveis por todos...” - p. 81), ocorrendo ainda o uso de palavras-chave do (neo)liberalismo (consenso, mercado de trabalho, parcerias, competir em igualdade de condições, adaptação etc.) e de concepções que nos possibilita filiá-lo ao pensamento liberal (trabalho, homem, sociedade, cultura, história etc.).

Evidenciamos, também, mas não na mesma intensidade e freqüência que no PNESB, pois bem menor, a dramatização (não claramente antagônica)

do relato historicizado da idéia de plano nacional de educação desde 1932, em um momento do texto. Sua perspectiva historicista ou historicizante é benevolente para com o presente, que, como vimos, é reconhecido como uma situação grave, mas não caótica; reconhece as políticas governamentais erráticas do passado, voltando a ele (“recensar” e encadear os fatos) para garantir o futuro (ou resgatar um passado remoto primordial), na perspectiva de progredir linearmente para amadurecer, a partir dos ideais de responsabilidade e compromisso. Seu discurso ideo-mítico, ao realizar uma ligação das contradições através do tempo, *fazendo face* a ele, num combate atenuado pela busca de conciliação e de harmonização dos contrários, tem por objetivo finalístico atingir um estado de menor desequilíbrio, uma sociedade incluyente e democrática, mas não, pelo menos terrenamente, uma sociedade justa e igualitária, a ela não se referindo em nenhum momento, não almejando uma sociedade idealmente perfeita, que concilia definitivamente os contrários em um todo harmonioso. Portanto, não pressupõe a superação das contradições (totalidade/parte da totalidade, exclusão/inclusão, minoria/maioria, Estado/sociedade etc., as quais, por redobrimento e antífrase, nega).

Ainda, a relativa dramaticidade temporal do seu discurso ideo-mítico é triunfante, desarmando os poderes maléficos do Tempo pela continuidade da exitosa política educacional do governo, na qual deve-se permanecer e persistir:

- “... este plano se tornará um instrumento capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas a educação nacional do século XXI.” (p. 5).
- “... [a continuação da] experiência da atual política educacional do governo (...) que pela adoção de várias iniciativas inovadoras e exitosas, indicou alternativas seguras para o estabelecimento das políticas públicas de educação...” (p. 7).

Contudo, paradoxalmente, no PNEMEC, além da forte atenuação da estrutura heróica e antitética (dualística), temos a emergência de diversos elementos da estrutura mística (antifrásica).

A estrutura mística, vinculada ao regime noturno e à *dominante digestiva* (das matérias da profundezas), envia-nos ao imaginário do repouso, da acomodação, da união, envolvimento, aconchego, intimidade e, portanto, ao simbolismo da água, recipientes e continentes⁸⁸ - taça, cofre, útero etc. -, caverna, morada, mãe, noite, centro. Nela, a face trágica do Tempo é eufemizada, minimizada pela negação ou inversão dos valores afetivos que lhe são atribuídos. Negando a luta, o combate, o conflito, o movimento se dá na intenção de (re)compor um todo harmonioso, como forma de eliminar a angústia e a morte, sendo que o antídoto do Tempo é procurado no aconchego e na intimidade. Assim, a noite já não é encarada como trevas nefastas, mas apenas como sucessão do dia (Durand, 1997: 194).

Por isso, no discurso ideo-mítico do PNEMEC, já no nível patente, a postura heróica de combate e luta é, como vimos anteriormente, suavizada, de modo que em vários momentos do texto há uma certa ambigüidade entre sujeito e paciente. A resistência heróica torna-se acomodação (*adaptação, adequação*) e a transgressão à ordem transforma-se em “obediência” (*cumprimento*) às leis e *continuidade* da ordem estabelecida. Nele também está bastante evidenciada uma certa resistência ao livre movimento das partes: como vimos, as ações que o Estado deseja, espera e clama redundantemente, em relação à ação/participação da sociedade civil, são as de não “estar contra”, de não haver resistência, mas sim adesão, de “estar com” (*colaboração, cooperação, contribuição, em parceria, parceria com, trabalhar junto com, trabalho voluntário* etc.), de união e, nesse sentido, de *intenso envolvimento direto da comunidade* (p. 32), ainda que induzido, orientado e até mesmo controlado pelo poder público, mas de modo que parece gerar uma verdadeira

⁸⁸-Uma das pouquíssimas imagens usadas no PNEMEC é sintomaticamente a de um *estuário*, representando o Congresso Nacional, o Poder Legislativo, como o legítimo depositário /continente para onde deve convergir as discussões sobre os PNEs: “Desta forma, o Legislativo se constituirá no legítimo estuário das propostas e manifestações das diferentes correntes de opinião.” (p. 5).

“con-fusão” entre Estado e sociedade civil, entre público e privado, entre responsabilidades do Poder Público e da sociedade

Desse modo, apesar de constituir seu discurso ideo-mítico a partir de uma antítese (totalidade/parte da totalidade), reconhecendo a exclusão e a necessidade de inclusão, o que faz até com expressão de surpresa e preocupação⁸⁹, essa antítese vai se desdobrando, redobrando-se e sendo atenuada, tornando-se quase uma antífrase⁹⁰ (negação da negação). Assim, a dualidade própria das antíteses vai sendo dissolvida em multiplicidade, diversidade, diferenças e especificidades, enfim, heterogeneidade, de modo que a divisão e separação da sociedade, a cisão “original” em duas partes (maioria e minoria) é redobrada e amenizada em heterogeneidade, como podemos observar nos exemplos:

- “... diversos segmentos da sociedade civil...” (p. 7)
- “... segmentos da população...” (p. 15)
- “... diferentes segmentos...” (p. 16)
- “... enorme população, extremamente diversificada...” (p. 42)
- “... essas populações e outros segmentos da sociedade nacional.” (p. 61)

Este redobramento atinge a própria unidade do país (a diferença e a diversidade, a *desigualdade regional*, continuamente repetida no corpo do texto) e a própria antítese entre Estado e sociedade é desdobrada em “... diferentes instâncias de governo...” (p. 15) e diferentes segmentos da sociedade civil - sociedade nacional.

Faz-se, também, presente no texto - e detectamos na leitura mitocrítica, a insistência, a redundância na perseveração do caminho escolhido, considerado como necessário e correto: é o caminho do legal, que cumpre os

⁸⁹-Nos seguintes termos: “... é surpreendente e extremamente preocupante que ainda haja crianças fora da escola. O problema da exclusão ainda é grave no Brasil. (...). Um segmento desta população pode ser reincorporada à escola regular e outro precisa ser atingido pelos Programas de Educação de Jovens e Adultos...” (p. 31).

⁹⁰-Considerando-se aí o contexto neoliberal e o discurso da positividade das diferenças e da “salutar desigualdade”.

“... dispositivos constitucionais e legais...” (p. 11), do real e do Brasil possível, que, sem cair no idealismo autista, pelo caminho do centro - do meio - vai aproximando o “...Brasil real do Brasil ideal, sem resvalar para a utopia...” (p. 13), a partir de metas concretas, viáveis e exeqüíveis, que não se tornem meramente retóricas, sem instrumentos eficazes de implementação (p. 14).

Nesse sentido, cabe destacar a corrente identificação do neoliberalismo como uma ideologia que se pretende, politicamente, de *centro*, rumo a uma terceira via. Simbolicamente, o centro, arquétipo substantivo da estrutura mística (Durand, 1997: 430) é, antes de tudo, o Princípio, o real absoluto, Deus (Chevalier e Gheerbrant, 1989: 219), cuja presença universal e ilimitada, invisível (como sua mão providencial) independe do espaço e do tempo. É, também, o símbolo da lei organizadora (do universo, da evolução biológica, da ascensão espiritual) e do poder organizador do Estado (op. cit.: 220-1). Determinadas figuras míticas andróginas encontram-se investidas dessa função de centro, como, por exemplo, Cristo, o Messias, em sua missão mediadora, redentora e salvífera, regeneradora.

Como vimos anteriormente, encontramos no PNEMEC, no nível patente, um Prometeu desgastado, com seus traços heróico, dualista e polêmico bastante atenuados, já sob a influência da estrutura mística, talvez indicando o despontar de uma outra personagem, de um outro mito (conforme o movimento da tópica diagramática durandiana). Relaxando o estado de vigília, guardando as armas, o herói-guerreiro prometeico começa a desejar o repouso, o aconchego da intimidade de sua morada e a estar com os seus. Mas, enquanto a hora certa não chega, continua, talvez “burocraticamente”, a cumprir sua missão, apesar de prever aos que ainda lhe ouvem e nele crêem que a sociedade não está apenas a se cindir mais ainda, mas corre o risco de desintegrar-se, dissolver-se totalmente, pois há nos tempos sinais de fragmentação, dilaceramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dialética interior ao devaneio dialogado reequilibra continuamente [a] (...) humanidade e, por uma espécie de pilotagem automática, conduz continuamente o conhecimento à problemática da condição humana. (Durand, 1988: 71).

De acordo com Sironneau (1985), vivemos na modernidade o fenômeno de absolutização do político, sacralizando-o ao nível de aspirações religiosas (não esqueçamos: “religare”, no sentido sócio-antropológico, cultural, dá-nos o sentimento original de religião). Esta sacralização do político possibilitou a vivência de uma nova experiência do sagrado, que foi fundida à visão escatológica cristã, de modo que a perspectiva e a expectativa (*a esperança*) religiosa da vida eterna foi substituída pela esperança de salvação terrena. Salvação esta, a ser conquistada ou construída pelo poder demiurgo das ações do homem, que tem seu fundamento na crença da possibilidade de (re)instauração ou criação de um “paraíso terrestre”, a sociedade perfeita - a sociedade democrática -, de homens perfeitos: os cidadãos. Como bem podemos perceber, este processo gerou uma mitificação do ideário de revolução, que, a partir das perspectivas religiosas-milenaristas, estruturaram-se em torno de dois temas: a origem remota paradisíaca - passada e perdida - e o “fim” escatológico, com a sociedade perfeita futura.

Conforme Teixeira et al. (1998: 30), Reszler já nos tinha chamado atenção para o quanto a mitologia política desempenha um papel significativo e importante na filosofia política da modernidade, de modo que podemos falar de uma verdadeira fusão da reflexão política e da mitologia. Desde o Iluminismo, um intenso movimento intelectual de racionalização, também conhecido como “a Idade da Razão”, já se instaurava e fundamentava fortemente a concepção da história como processo de emancipação e de constante realização da

humanidade, no sentido de resgate do homem primordial ou construção do homem ideal. De Hegel a Toynbee (passando por Splenger, Saint-Simon, Comte, Cousin e Marx), são os mitos racionalizados do progresso e do declínio que se desenvolvem nas teorias (op. cit.: 30), nas construções historicizantes e nos discursos competentes formulados com base nos ideários liberal e progressista.

A modernidade ocidental desenvolveu-se a partir da ideologia e do ideário do progresso, tendo aí subjacentes, principalmente, o Mito de Prometeu e o Mito da Androginia, e, portanto, imagens de elevação e perfectibilidade indefinida do homem e da sociedade. Valorizando-se sistematicamente a origem remota, o passado e o estado primordial, desvalorizou-se o passado mais próximo e o presente, julgados quase sempre como críticos e caóticos, potencializando-os no porvir do futuro pleno de afirmatividade, a ser construído historicamente pela demiurgia humana.

Crentes na razão, no progresso e na perfectibilidade indefinida do homem e da sociedade - os novos dogmas das 'religiões políticas modernas' - tomamos a Educação como instrumento de regeneração ou construção da sociedade perfeita e do novo homem. Consubstanciamos, assim, nas imagens primordiais de um homem total, completo e integral, o ideário político da democracia e da cidadania. Firmamos a crença de que, se o homem perfeito ainda é inexistente ou se encontra degenerado, poderia ser, estando decaído/destruído o homem primordial, face à condição e origem andrógina e prometeica do homem, regenerado ou construído pelo poder da demiurgia humana, presente particularmente na educação.

Caracterizou-se, pois, na modernidade, como nos mostra Porto (1998: 97-137), uma forte vinculação entre educação e política; conseqüentemente, estabeleceu-se um profundo compromisso político da educação com os ideais de democracia e cidadania. Atribuiu-se, portanto, à educação, enquanto "arma-instrumento", uma função de regeneração ou criação do novo, baseado em uma determinada opção ética, de modo que a educação é co-responsabilizada pela ordem sócio-política, tendo o poder de alterar o quadro de antagonismos

sociais, dada à existência de “uma minoria dominante” versus “uma maioria dominada”.

Por isso, a modernidade se caracterizaria, também, pela consciência e pelo culto da idéia de novo homem, sociedade, mundo etc.; daí a busca inconsciente e reiterada de instâncias míticas, responsáveis pela reconquista de uma humanidade perdida, que se encontram presentes no interior dos grandes mitos fundamentais da humanidade: o Mito do Andrógino, o Mito de Prometeu, o Mito da Idade do Ouro, o Mito da Queda e o Mito do Dilúvio. De alguma forma, em todos esses mitos encontram-se subjacente a idéia de uma nova criação ou de regeneração do velho homem, que pode ser *forjado*, (re)moldado, (re)modelado, (re)formado, enfim educado.

Nesta perspectiva, é interessante observar como “... o sistema pedagógico do ocidente tem a ambição/aspiração de contribuir para a realização do projeto existencial da modernidade.” (Teixeira et al., 1998: 28). De acordo com Harvey (1992), tal projeto promete-nos a total libertação humana do homem do reino da necessidade e da escassez, da imprevisibilidade e arbitrariedade das calamidades da natureza e da vida social, através do pleno domínio científico da natureza e do homem, como também a libertação do homem das “irracionalidades do mito, da religião e da superstição”. Por meio do desenvolvimento contínuo e inexorável das formas racionais de organização social, conseguiríamos livrar-nos do uso arbitrário do poder, assim como daquele lado sombrio da natureza humana, então controlada pelo modo racional de pensar .

Assim, o ato moderno de projetar veio ao encontro das necessidades nascidas do incessante fortalecimento do ideário da mudança, da transformação, do progresso e mesmo da revolução, e do imaginário subjacente, cujos efeitos acreditávamos estar controlados por meio de uma razão instrumental, “razão técnica”, politicamente neutra, presente inclusive na Educação, que ainda nos *promete* atingir a perfeição e o paraíso, tocando profundamente nossos sonhos, nossas utopias e a nossa imaginação “colonizada”.

Entretanto, é inegável a constatação da saturação dos “discursos competentes”, quando aplicados ao sistema escolar, o qual, apesar dos planos, projetos, normas e leis que pretendem “organizar” sua ação, continua mergulhado na grave situação de inadequação e fracasso frente às necessidades cotidianas e às especificidades culturais de professores e alunos. Isto tem levado a sociedade e o Estado brasileiros a buscar soluções que, entretanto, não têm fugido das mesmas ações homogeneizadoras, racionalizantes.

É nesse sentido que reconstruímos o contexto histórico que desembocou na formulação do atual PNE e mergulhamos nas últimas duas propostas de PNEs, fontes ricas e privilegiadas para a realização de estudos não só do universo cultural e educacional patente, mas também do latente, de onde foi possível garimpar o universo mítico subjacente que apresentamos nesse ensaio, com o intuito de contribuir para o debate e subsidiar as reflexões sobre os rumos dados à educação nacional no início desses novos tempos. Não no sentido de estabelecer ou propor taxionomia de ações, uma normatização, um código do dever ser, mas sim de apropriarmo-nos perlaborativamente daquilo que se encontra no nível mais profundo da (in)consciência humana. A busca, o sentido...? Mergulhar para alçar vôos.

Portanto, o estudo mitocrítico das propostas de PNEs possibilitou-nos a compreensão de que, se o objetivo é lutar para harmonizar, enfrentar o “monstro” que ronda a educação nacional, ou seja, uma atitude diurna, heróica, a finalidade é sintética - (re)ligar, re-unir, incluir-, no sentido de que “... a noite não passa de propedêutica necessária do dia, promessa indubitável da aurora.” (Durand, 1997: 198).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria Helena M. (1987). **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e PABLO, Gentili (Orgs.) (1995). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 9-23
- ARAÚJO, Alberto F. (1996). O tema do “homem novo” no discurso pedagógico de João de Barros: subsídios para uma mitanálise em educação. **Revista Análise Psicológica**, Braga: Universidade do Minho, 4(XIV): 465-477.
- _____ e SILVA, Armando B. Malheiro da (1997). Mitanálise e interdisciplinaridade: subsídios para uma hermenêutica em educação e ciências sociais. **Separata da Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, 8(1 e 2): 117-142 e 131-146.
- _____ e SILVA, Armando B. Malheiro da (1999). A mitanálise entre a história e a não-história: subsídios para uma hermenêutica do texto pedagógico. In: MAGALHÃES, Justino (Org.). **Fazer e ensinar história da educação**. (Atas do 2º Encontro de História de 8-9 de novembro de 1996). Braga: IEP/CEEP. p. 75-119.
- _____ e SILVA, Armando B. Malheiro da (2000). A imagem das reformas educacionais - Brasil e Portugal - : um ensaio mitanalítico. In: PORTO, Maria do Rosário S. et al. (Orgs.). **Tessituras do imaginário: cultura e educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP. p. 185-221
- AZANHA, José Mário P. (1998). Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, João Gualberto de C. et. al. **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. São Paulo: Pioneira
- BACHELARD, Gaston. (1985). **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- _____ (1989). **A água e os sonhos: um ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1991). **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil.
- BEISIEGEL, Celso De R. (1999). O Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 106, março. p. 217-231
- BIANCHETTI, Roberto G. (1999). 2ª ed. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez.
- BOBBIO, Noberto (1995). **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: UNESP.
- BRASIL. (1986). Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND – NR). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jun. p.8473
- CALAZANS, Maria Julieta C. (1999). Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia et al.. 4ª ed. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez. p. 11-34
- CARVALHO, José Murilo de (1990). **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras.
- CHARLOT, Bernard (1983). **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar.
- CHAUÍ, Marilena (1980). Ideologia e educação. **Revista Educação & Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, São Paulo: Cortez/Autores Associados/CEDES 05(II): 24-40, jan.
- _____ (1989). 4ª ed. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (2000). **Brasil - mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- CHESNAIS, François (1996). **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain (1989). **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- CIRLOT, Juan-Eduardo (1969). **Diccionario de símbolos**. Barcelona: Labor.

- CUNHA, Luis A. (1980). **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- COELHO, Eduardo P. (1993). **Os universos da crítica paradigmática nos estudos literários**. Lisboa: Edições 70.
- DEBRUM, Michel (1983). **A conciliação e outras estratégias** São Paulo: Brasiliense: 1983
- DURAND, Gilbert (1982). **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa, Presença.
- _____(1983). **Mito e sociedade - a mitanálise e a sociologia das profundezas**. Lisboa: A Regra do Jogo.
- _____(1988). **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- _____(1997). **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____(s/d). **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget.
- FAVARETTO, Celso F. (1991). Pós-moderno na educação?. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: FEUSP, 17(1-2):121-127, jan.-dez.
- _____(1994). Educar e avaliar: uma perspectiva contemporânea. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escola em movimento**. São Paulo: SE/CENP, 1994. p. 98-103
- FERNANDES, Florestan (1986). **Nova República?**. Rio de Janeiro: Zahar.
- FERNANDES, Luís. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, Emir e PABLO, Gentili (Orgs.) (1995). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 54-62
- FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA (1998). Subsídios para a análise do Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação e do Desporto (PNE/MEC). **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF: ANDES – SN -, ano VIII, nº16: 1-13, jun.
- FRANCISCO, Maria de Fátima S. (1989). É o homem um animal político? – uma interpretação do Mito de Protágoras. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, 3(5 e 6): 83-90, jul.88 / jun.89.
- FUKUYAMA, Francis (1992). **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco.

- FURTADO, Celso (1974). 4ª ed. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEERTZ, Clifford (1978). **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar.
- GIDDENS, Anthony (1991). **As conseqüências da modernidade**. São Paulo, UNESP.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo (1994). 2ª ed. **História da educação**. São Paulo: Cortez
- GORENDER, Jacob (1987). **O combate nas trevas: a esquerda brasileira – das ilusões perdidas à luta armada**. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- GRIMAL, Pierre. (1997). **Dicionário da mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- GROSSI, Esther P. (2000). A gênese truncada do Plano Nacional de Educação. In: CAVALCANTE, Antonia L. et. al. **Cadernos de Educação - Plano Nacional de Educação: algumas considerações -**; Brasília, DF: Núcleo de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, nº 2 nov. p. 39-40
- HABERMAS, Jürgen (1992). Modernidade, um projeto inacabado. ARANTES, O. B. F. et al. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense. p. 99-123
- HANSEN, João A. (1994). Pós-moderno & cultura. In: CHALUB, Samira (Org.). **Pós-moderno & semiótica, cultura, psicanálise, literatura, artes plásticas**. Rio de Janeiro: Imago. p.37-83
- HARVEY, David (1992). **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola.
- HESÍODO (1991). **Teogonia - a origem dos deuses**. Estudo e tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras
- KERÉNYI, K. (s/d). **Os deuses gregos**. São Paulo: Cutrix.
- KOUTZIL, Flávio (Org.) (1986). **Nova República: um balanço**. São Paulo: L&PM.
- KUENZER, Acácia Z. (1999). Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, Acácia et al.. 4ª ed. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez. p. 55-89

- LEHER, Roberto (2000). O plano nacional de educação e as perspectivas para a universidade pública brasileira. In: CAVALCANTE, Antonia Lúcia et al. (Orgs.). **Cadernos de Educação** - Plano Nacional de Educação: algumas considerações; Brasília, DF: Núcleo de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, nº 2 nov. p. 103-20
- LEONI, Brigitte H. (1997). **Fernando Henrique Cardoso: o Brasil do possível**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LYOTARD, Jean-François (1986). **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MACHADO, Nilson J. (1997). **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras.
- MAFFESOLI, Michel. (1988). **O conhecimento comum - compêndio de sociologia compreensiva**. São Paulo: Brasiliense.
- MELLONI, Rosa M. (1998). **Monteiro Lobato: a saga imaginária de uma vida**. São Paulo: Plêiade.
- MORIN, Edgar (1984). **Ciência con consciencia**. Barcelona: Anthropos.
- _____ (s/da). **O método IV: as idéias**. Lisboa: Europa-América.
- _____ (s/db). **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América.
- NAGLI, Jorge (1974). **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/EDUSP.
- NASCIMENTO, Francisco J. et al. (1987). Reflexões a respeito de um plano nacional de educação. **Educação Brasileira**, Brasília, DF: CRUB (VIII: 19):15-32, 2º semestre.
- NETTO, José Paulo (1995). Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e PABLO, Gentili (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 29-34
- OHLWEILER, Otto A. (s/d). **Evolução sócio-econômica do Brasil**. Porto Alegre: Tchê!.

- OLIVEIRA, Francisco de (1995). Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir e PABLO, Gentili (Orgs.) (1995). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 24-8
- OLIVEIRA, Harrison (s/d). **Tancredo Neves – a realidade e o mito**. Rio de Janeiro:
- OLIVEIRA, Romualdo P. de (1989). A educação na nova constituição: mudar para permanecer. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: 15(1): 16-27, jan./jun.
- ORTIZ, Renato (1994a). **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1994b). **Cultura brasileira & identidade nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- PAULA CARVALHO, José. C. de. (1987). Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas. p. 48-71
- _____ (1989). Sobre a gestão escolar do imaginário. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro: FGV, 13 (1-2): 81-94, 1º/2º trim. fev./maio.
- _____ (1990). **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago.
- _____ (1991). **A culturanálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural**. Ensaio de titulação, São Paulo: FEUSP, dig.
- _____ (1994). Imaginário e cultura escolar: um estudo culturanalítico de grupos de alunos em etno-escolas e numa escola urbana. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, 4(3): 39-114.
- _____ (1997). Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu: Fundação UNI 1(1): 181-85, agosto.
- _____ (1998). **Imaginário e mitodologia: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida**. Londrina: UEL.

- _____ et al. (1998). **Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo na FEUSP**. São Paulo: Plêiade.
- PEREIRA, Carlos Alberto M. (1985). **O que é contracultura**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- PLATÃO (1972). O banquete. In: PLATÃO. **Diálogos (O banquete - Fédon - Sofista - Político)**. Tradução de José Cavalcante de Souza et al. São Paulo: Victor Civita. p.7-60
- POMAR, Wladimir (2000). **Era Vargas - a modernização conservadora**. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- PORTO, Maria do Rosário S. (1998). Presença do imaginário dos alunos da FEUSP em suas produções orais e escritas. In: PAULA CARVALHO, José C. de et al. **Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo na FEUSP**. São Paulo: Plêiade. p.97-137
- _____ (1999). Cultura e complexidade social: perspectivas para a gestão escolar. In: TEIXEIRA, Maria Cecília S. e PORTO, Maria do Rosário S. (Orgs.). **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade. p.101-120
- _____ (2000). Imaginário e cultura: escorrências na educação. In: PORTO, Maria do Rosário S. et al. (Orgs.). **Tessituras do imaginário: cultura e educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP. p. 185-221
- RICOUER, Paul. (1986). **Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II**. Porto: Rés.
- ROCHA, Everardo P. Guimarães (1985). 2ª. ed. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense.
- RODRIGUES, Neidson. (1982). **Estado, educação e desenvolvimento econômico no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1986). 8ª. ed. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes.
- SAHLINS, Marshall (1979). **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar.

- SALAMA, Pierre (1995). Para uma nova compreensão da crise. In: SADER, Emir e PABLO, Gentili (Orgs.) (1995). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 51-3
- SANDER, Benno (1984). **Consenso e conflito, perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, Rio de Janeiro: UFF.
- SANTOS, Boaventura de S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo: IEA-CAC/USP, 2(2): 46-71, maio/agosto.
- SANTOS, Marcos F. (1993). **A educação brasileira na primeira república: o “doutor positivista”**. São Paulo, texto dig., 19 p.
- _____(1994). **Você sabe com quem está falando? O contexto da Lei 5692/71**. São Paulo, texto dig., 12 p.
- SCHWAB, Gustav. (1994). **As mais belas histórias da antigüidade clássica: os mitos da Grécia e de Roma** v.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SINGER, Paul (1982). 7ª ed. **A crise do “milagre” - interpretação crítica da economia brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1985). O retorno do mito e o imaginário sócio-político. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: FEUSP, 11(1-2): 257-23.
- _____(2000). A privatização da religião e o fim do teológico-político. In: PORTO, Maria do Rosário S. et al. (Orgs.). **Tessituras do imaginário: cultura e educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP. p. 29-56
- SOUZA, José Cavalcante de (1969). Protágoras. In: SOUZA, José Cavalcante de. Caracterização dos sofistas nos primeiros diálogos platônicos. **Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras** nº 309 - Língua e literatura grega nº 8 -, São Paulo: USP. p. 69-107.
- STEWART, Thomas A. (1998). **La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual**. Buenos Aires: Granica.
- TAVARES, Maria da Conceição e ASSIS, J. Carlos de (1985). 2ª. ed. **O grande salto para o caos - a economia política e a política econômica do regime autoritário**. Rio de Janeiro: Zahar.

- TEIXEIRA, Maria Cecília S. (1990). **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago.
- _____ (1999). Imaginário, mito e utopia no discurso pedagógico de Paulo Freire. In: TEIXEIRA, Maria Cecília S. e PORTO, Maria do Rosário S. (Orgs.). **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade. p.101-120
- _____ (2000). **Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Quartet.
- _____ e Porto, Maria do Rosário S. (1997). Gestão da escola: novas perspectivas. In: PINTO, Fátima C. Ferreira et al. **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba: UNIMEP. p. 217-230
- _____ et al. (1998). Imaginário e ideário pedagógico no projeto de formação do pedagogo na FEUSP: matrizes míticas e paradigmáticas. In: PAULA CARVALHO, José C. de et al. **Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo na FEUSP**. São Paulo: Plêiade. p. 13-37
- VIEIRA, Fernando A. da Costa (2000). Educação e neoliberalismo: a agonia do professor. In: CAVALCANTE, Antonia Lúcia et al. (Orgs.). **Cadernos de Educação - Plano Nacional de Educação: algumas considerações**; Brasília, DF: Núcleo de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, nº 2 nov. p.131-5

AS PROPOSTAS DE PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO (1998). **Plano Nacional de Educação - proposta do Executivo ao Congresso Nacional**. Brasília/DF: MEC/INEP. 129 p.: il., tabs.

Disponível na Internet: <http://www.lnep.gov.br/cibec/on-line.htm>

Acessado em 29/09/1998.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, II (1997). **Plano Nacional de Educação - proposta da sociedade brasileira.** Consolidado na Plenária de Encerramento do II CONED, Belo Horizonte/MG, 09 de novembro. 73 p.

Disponível na Internet: <http://www.andes.org.br>

Acessado em 07/05/1998

ANEXOS

1-O Mito de Prometeu e Epimeteu, narrado no *Protágoras* de Platão *

Era certa vez um tempo em que existiam deuses e gêneros mortais não existiam. E quando também para eles chegou tempo de nascer marcado pelo destino, os deuses os moldam no interior da terra, com uma mistura de terra e fogo e de tudo quanto se mistura à terra e fogo. E quando se preparavam para a luz, determinaram Prometeu e Epimeteu enfeitá-los e distribuir a cada um deles as qualidades convenientes. E Epimeteu pede a Prometeu que o deixe fazer a distribuição. Depois que eu tive feito a distribuição, disse ele, vem examinar. Assim ele convenceu e fez a distribuição. Pois bem, ao distribuir, a uns ele deu a força sem a rapidez, os fracos ele dotou de velocidade; a outros ele deu as armas e aos que ele deu uma natureza sem armas, providenciou uma outra capacidade qualquer de se salvar. E dentre eles, os que ele envolveu em pequenêz, dotou-os de fuga alada ou habitação subterrânea; e os que ele aumentou em tamanho, salvou-os pelo próprio tamanho. E quanto aos outros ele fez a distribuição com o mesmo equilíbrio. Ele providenciava essas coisas tendo o cuidado de que nenhuma espécie desaparecesse. E depois de ter dado suficientes saídas contra a distribuição mútua, ele providenciou defesa diante das estações de Zeus envolvendo-os de pelos espessos e peles duras, suficientes para enfrentar o mau tempo e capazes de enfrentar o calor, de modo a que aos que vão dormir, elas mesmas se mostrem cobertores próprios

* - Trecho extraído do diálogo *Protágoras* de **Platão**, 320c6 a 322d4. Tradução (versão inédita) de Henrique Graciano Murachco. In: **Francisco**, Maria de Fátima S. *É o homem um animal político? – uma interpretação do Mito de Protágoras*. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia 3(5 e 6): 83-90, jul.88/jun.89.

e naturais para cada um. Também ele calçou uns de casco, outros com peles duras e sem sangue. Ao mesmo tempo ele providenciou alimentos diferentes a cada um: a uns erva da terra, a outros, os frutos das árvores, a outros, raízes; há outros ainda, a que deu (como destino) ser alimento de outros seres, como pasto. Aos primeiros ele concedeu pequena descendência e aos que são consumidos por eles, uma descendência numerosa, salvação para a espécie. Pois bem, Epimeteu não sendo lá muito sábio, sem perceber, gastou as qualidades com os irracionais; fica-lhe ainda abandonado e desnudado o gênero humano e ele não sabia que iniciativa tomar. E enquanto Epimeteu está hesitante, chega Prometeu para fiscalizar a distribuição e vê que os outros seres têm cuidadosamente de tudo e que o homem está nu, descalço, desprotegido e desarmado. E já tinha chegado o dia marcado, em que era preciso também o homem sair da terra para luz. Tomado pela dificuldade de que salvação encontrar para o homem, Prometeu rouba de Hefesto e Atena a sabedoria artesanal com o fogo, pois era impraticável para alguém sem o fogo torná-la adquirível ou útil. Assim, pois, ele presenteia o homem. Então dessa maneira o homem passou a possuir a sabedoria a respeito da vida, mas a política ele não possuía pois que estava junto a Zeus e a Prometeu não mais era possível penetrar na morada de Zeus, pois que na frente estavam os guardas de Zeus, temíveis. Contudo, na habitação de Atena e Hefesto, que era comum e em que eles praticavam as artes, ele entra sem ser percebido e, roubando a arte do fogo de Hefesto e a outra de Atena, ele dá ao homem; e a partir daí vem ao homem a facilidade da vida. E mais tarde, pelo que se diz, um processo por roubo atingiu Prometeu.

E porque o homem passou a participar da divindade, em primeiro lugar foi o único dos animais a reconhecer os deuses e se pôs a erigir altares e imagens dos deuses; a seguir, rapidamente ele se pôs a articular a arte dos sons e nomes e inventou as casas, as roupas, os calçados, os cobertores e da terra os alimentos. Contudo, os homens assim equipados no começo habitam disseminados; não havia cidades; então eles eram destruídos pelos animais selvagens por serem em tudo mais fracos do que eles e a arte manual era uma ajuda suficiente para a alimentação, mas para a guerra contra animais

selvagens era precária; na verdade eles não possuíam a arte política de que a arte da guerra é parte. Então eles procuravam se reunir e se salvar construindo cidades; e então sempre que se reuniam eles se lesavam mutuamente, pois não possuíam a arte política, de modo que eles se espalhando eram destruídos. Zeus então, temendo pela nossa espécie que não se perdesse toda, envia Hermes trazendo aos homens pudor e justiça para que pudessem se tornar ornamentos das cidades e ligações condutoras de amizade. Hermes pergunta a Zeus de que maneira ele daria aos homens justiça e pudor: eu as reparto da mesma maneira como as artes estão repartidas? Elas estão repartidas assim: um só possuidor da arte médica é suficiente para muitos profanos e assim também os outros artesãos. Também a justiça e pudor eu coloco assim nos homens ou distribuo sobre todos? – Sobre todos, disse Zeus, e que todos tenham parte delas, pois não poderia haver cidades se poucos delas participassem como de outras artes; e fixa uma lei em meu nome, de matar, como uma doença da cidade, o que é incapaz de participar de pudor e justiça.

2-Leitura mitocrítica do Mito de Prometeu e de Epimeteu, narrado no *Protágoras* de Platão

MITEMAS				
A FRAGILIDADE DA CONDIÇÃO HUMANA	A TRANSGRESSÃO DA ORDEM DIVINA	A PREVIDÊNCIA / PROVIDÊNCIA DIVINA (A PRUDÊNCIA DIVINA)	A ELEVAÇÃO CONTÍNUA DA CONDIÇÃO HUMANA	A PUNIÇÃO
<p>6- "... Epimeteu não sendo lá muito sábio, sem perceber, gastou as qualidades com os irracionais; fica-lhe ainda abandonado e desnudado o gênero humano e ele não sabia que iniciativa tomar."</p> <p>7- "... chega Prometeu para fiscalizar a distribuição e vê que os outros seres têm cuidadosamente de tudo e que o homem está nu, descalço, desprotegido e desarmado."</p>	<p>8a- "... Prometeu rouba de Hefesto e Atena a sabedoria artesanal com o fogo (...).</p> <p>8b-(...) [Prometeu] entra sem ser percebido [na habitação de Atena e Hefesto] e, roubando a arte do fogo de Hefesto e a outra de Atena, ele dá ao homem ..."</p>	<p>2- "... [os deuses] determinaram [a] Prometeu e Epimeteu enfeitá-los e distribuir a cada um deles [dos gêneros mortais] as qualidades convenientes."</p> <p>3- "... Epimeteu pede a Prometeu que o deixe fazer a distribuição. (...) [e que depois venha] examinar."</p> <p>4- "... [Epimeteu] convenceu [Prometeu] e fez a distribuição."</p> <p>5- "... [Epimeteu] fez a distribuição com o mesmo equilíbrio. (...) providenciava (...) tendo o cuidado de que nenhuma espécie desaparecesse. (...) ele providenciou defesa diante das estações de Zeus (...). (...) providenciou alimentos diferentes a cada um (...). / (...) ele concedeu (...) descendência (...) [para a] salvação da espécie."</p>	<p>10- "... o homem passou a possuir a sabedoria a respeito da vida, mas a política ele não possuía pois que estava junto a Zeus"</p> <p>11- "... e a partir daí vem ao homem a facilidade da vida."</p> <p>13- "E porque o homem passou a participar da divindade (...) [e] a reconhecer os deuses e se pôs a erigir altares e imagens dos deuses"</p> <p>14- "... [o homem] se pôs a articular a arte dos sons e nomes e inventou as casas, as roupas, os calçados, os cobertores e da terra os alimentos."</p>	<p>12- "... um processo por roubo atingiu Prometeu."</p> <p>20-[Zeus disse ainda a Hermes que fixe] uma lei em seu nome, de matar, como uma doença da cidade, o que é incapaz de participar de pudor e justiça."</p>

		<p>8b- e, roubando a arte do fogo de Hefesto e a outra de Atena, ele dá ao homem ...”</p> <p>9- (...) [Prometeu] presenteia o homem [com a arte do fogo e a sabedoria artesanal]. / (...) [Prometeu] dá ao homem [a arte do fogo e a sabedoria artesanal].</p> <p>17- “Zeus (...) envia Hermes trazendo aos homens pudor e justiça ...”</p> <p>18- “Hermes pergunta a Zeus de que maneira ele daria aos homens justiça e pudor ...”</p> <p>19-[Zeus disse que Hermes repartisse pudor e justiça] sobre todos (...) e que todos tenham parte delas, pois não poderia haver cidade se poucos delas participassem como de outras artes ...”</p>		
--	--	--	--	--