

TEMAS TRANSVERSAIS: NOVIDADE?

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas – UEM

Introdução

Conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclos (1997) e para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998) e, sobretudo, conhecer o trabalho com os *temas transversais*¹ proposto por tais parâmetros, tornou-se indispensável para todo e qualquer profissional da educação, atue ele em escola pública ou privada, pretenda prestar concurso na área ou ainda, rever sua prática pedagógica e enriquecer seu currículo fazendo um curso de pós-graduação. Entretanto, em qualquer uma dessas situações, a grande maioria destes profissionais não reflete sobre o significado dessas novas diretrizes curriculares e respondem mecanicamente às exigências governamentais para a sua implantação, sem questionarem o que fazem e porque fazem.

Dessa forma, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, elaborados sob a orientação das agências internacionais que comandam o processo de globalização da economia, ao elencar os conteúdos necessários à formação do homem e do cidadão através das disciplinas curriculares tradicionais, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, e, principalmente, ao destacar os *temas transversais*, chegam às escolas como a *grande novidade* e recebem o consentimento geral.

Dentro e fora da escola, os problemas ecológicos, de educação sexual, de intolerância cultural e de ética são vistos como responsáveis pelo estado de deterioração do convívio social, e podendo, de acordo com esta ótica, serem solucionados pela via da educação. Esse raciocínio põe o mundo de cabeça para baixo. O que são apenas expressões fenomênicas da desagregação social, que se aprofunda com a acumulação e concentração do capital, acaba sendo interpretado como a verdadeira questão que os homens têm que resolver e que a escola deve priorizar, sob a forma de *temas transversais*, para assim não reduzir o espaço destinado às disciplinas tradicionais, visando a transformação da sociedade. Ulisses Ferreira de Araújo, ao apresentar o livro "*Temas transversais em educação*"² à edição brasileira, comprova esta questão:

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um trabalho com temas, tais como, *ética, convívio social, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo*, que devem, ao serem desenvolvidos em sala de aula, transversalizar o conteúdo das disciplinas tradicionais do currículo, não se constituindo assim em novas disciplinas.

² Publicado originalmente na Espanha, o livro "*Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*" é naquele país uma das obras de referência para os educadores interessados em conhecer as origens da estrutura curricular das escolas ocidentais e ao mesmo tempo entender o significado do conceito de transversalidade proposto pelas reformas educacionais espanholas. Segundo Araújo (apud Busquets, p.12) a Espanha é o país que mais aprofundou esta proposta até o momento. A inclusão de temas transversais sistematizados em um conjunto de conteúdos considerados fundamentais para a sociedade surgiu na reestruturação do sistema escolar espanhol em 1989, com o objetivo de tentar diminuir a distância existente entre o desenvolvimento tecnológico e o da cidadania. Os temas transversais incorporados na reforma educacional espanhola foram: Educação Ambiental, Educação para a Saúde e Sexual, Educação para o Trânsito, Educação para a Paz, Educação para a Igualdade de Oportunidades, Educação do

Uma das formas propostas de se influir nesse processo de transformação da sociedade, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal, na estrutura curricular das escolas, de temas como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades e a educação de sentimentos.(apud BUSQUETS, 1999, p.12)

A opinião de Araújo, representa a opinião da grande maioria dos profissionais da educação com relação à dimensão e ao caráter de inovação que tais temas assumiram dentro da nova proposta de conteúdos que referencia e orienta a estrutura curricular do sistema educacional no país, desde a sua elaboração:

*A equipe encarregada pelo MEC de coordenar a discussão propôs, em minha opinião, como maior inovação na estrutura curricular brasileira, a inclusão de um núcleo de conteúdos, ou temas, reunidos sob a denominação geral de “Convívio Social e Ética”, em que a **ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde e a orientação sexual** devem passar a ser trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais. Com a inclusão desses temas na estrutura curricular das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, (...) pretende-se: o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social.* (Ibidem, p.10) (Grifos do autor)

Enfim, seriam os temas transversais propostos pelos PCNs uma novidade?

Para responder a esta indagação, buscamos no passado, mais precisamente no final do século XIX, elementos históricos que nos orientam no sentido de compreender, na atualidade – momento em que as sociedades têm se preocupado com a dificuldade de convivência entre os homens e proposto novas reformas educacionais – o significado da opção metodológica de trabalho com temas transversais.

Neste sentido, o debate sobre o conteúdo que a escola deveria veicular a todos, no momento em que ela se democratiza ajuda-nos a analisar as reformas educacionais da atualidade, para refletirmos sobre a vinculação entre conteúdos escolares e finalidades da escola pública – hoje naturalizados e adotados sem questionamentos – e sobre o pretense caráter inovador dado aos PCNs, mais especificamente aos temas transversais.

Consumidor, Educação Multicultural e, como tema nuclear, impregnando todos os demais temas e as matérias curriculares tradicionais, a Educação Moral e Cívica. No Brasil, o Ministério da Educação do Desporto (MEC) promoveu, a partir de 1995, debates visando a formulação dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O conteúdo da escola pública no final do século XIX

Para mostrar que a inclusão do trabalho com temas transversais na estrutura curricular das escolas brasileiras não é uma novidade, buscamos no passado – final do século XIX – o grande debate travado, quando da criação da escola pública, entre diferentes partidos em busca da definição dos conteúdos que a essa escola pública de ensino obrigatório deveria veicular a seus alunos. Neste debate, a pressão pela inclusão nos currículos das ciências modernas sobre as tradicionais humanidades, acabou gerando uma prolongada e acalorada discussão que traduziu, no âmbito educacional, a ruptura entre os liberais, mediante a instalação da primeira grande crise de superprodução e a organização da classe operária.

Diante da miséria desta classe, o discurso e a prática da luta pela vida, baseados no princípio do livre desenvolvimento das forças individuais para a acumulação de riquezas, tal como propunha o liberalismo clássico, sofreu um grande golpe. Insatisfeita, a classe operária aliou-se à doutrina socialista que, tendo desvelado a natureza contraditória das relações de produção objetivadas na apropriação privada do trabalho social, vinha ao seu encontro imprimindo um caráter revolucionário às suas lutas. A solução de tais problemas foi encontrada pelos homens através do Estado, evidenciando a necessidade de intervenção do público no privado, marcando assim a ruptura entre os liberais e dando início ao processo de superação do chamado liberalismo clássico pelo neoclássico. Isto resultou, no plano concreto da vida, na construção de um ideário de conservação das instituições veiculado, sobretudo, pela escola pública de ensino obrigatório, criada com a finalidade de educar o povo, considerado o mais novo soberano, tendo em vista a instituição do voto universal.

Na grande discussão sobre o conteúdo que esta escola deveria veicular, ganha força, sobretudo na reforma do ensino médio, a polêmica entre utilitaristas e humanistas. Os primeiros defendiam intransigentemente o ensino da *ciência*, apesar de discordarem da forma como ela vinha sendo tradicionalmente ensinada. Os últimos defendiam o ensino das humanidades, principalmente da *filosofia* e da *moral e cívica*, pois,

segundo eles, somente seriam capazes de amainar o espírito revolucionário e unificar as almas.

O critério utilizado pelos utilitaristas para estabelecer o que o homem precisava conhecer era a sua aplicação nos negócios da vida, sua utilidade. Assim, o conteúdo mais importante, mais útil, para a vida dos homens e do qual os pais e, principalmente a escola, deveriam se ocupar é a ciência. Herbert Spencer³ (1820-1903) chama a atenção para a necessidade de definir os conhecimentos mais valiosos, uma vez que o homem não poderia perder tempo com estudos inúteis. Destaca então o valor do conhecimento científico como guia de vida, revelando sua face utilitarista, ao responder a pergunta que inicia seu mais conhecido livro, *Educação Intellectual, Moral e Physica*: “*Quais são os conhecimentos de mais valor?*”

*Para a directa conservação própria, para a conservação da vida e da saúde o conhecimento mais importante é a **Sciencia**. Para a indirecta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a **Sciencia**. Para o justo desempenho das funções de família o guia mais proprio só se encontra na - **Sciencia**. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem a qual o cidadão não pôde justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a **Sciencia**, e para os fins da disciplina intellectual, moral e religiosa - o estudo mais effcaz é, ainda uma vez, a **Sciencia**. (SPENCER, 1927, p. 67) (Grifos nossos)*

No entanto, essa ciência que na luta contra o passado feudal servira de arma para a burguesia, passa a ser empregada contra ela própria pela nova classe revolucionária: a classe operária. Desconfiou-se da capacidade moral dessa classe em utilizar *adequadamente* os conhecimentos adquiridos. Questionou-se, então, a capacidade da ciência conter esse novo espírito revolucionário abalando assim a crença na vulgarização dos conhecimentos.

A ciência acabou mostrando-se incapaz de promover a moralidade no homem e na sociedade. Ganhou força o discurso de que o valor humano não reside na

³ Filósofo Inglês, nascido em 1820, na cidade de Derby. Apesar de ser filho de família metodista e quakers, foi educado num ambiente de grande tolerância religiosa. Seu pai e seu tio foram responsáveis pela sua educação, pois devido à sua frágil saúde não pode estudar regularmente em escolas. A partir de uma experiência como professor, em 1837, Spencer iniciou suas reflexões sobre a educação que culminaram no seu mais conhecido livro: “Educação Intellectual, Moral e Física”. Trabalhou também, durante longo tempo, na construção de estradas de ferro como engenheiro civil. Entre 1850 e 1890, produziu uma vasta obra cujo conjunto denominou de Sistema de Filosofia Sintética que compreende 13 volumes: Primeiros Princípios, Princípios de Biologia (2 vol.), Princípios de Psicologia (2 vol.), Princípios de Sociologia (5 vol.) e Ensaios (3 vol.). Trata-se de um filósofo pouquíssimo estudado nos cursos de formação de professores (graduação e pós-graduação) apesar da sua influência no pensamento educacional brasileiro.

acumulação de conhecimentos, e a sua difusão não tem a capacidade de aperfeiçoar as consciências. Pelo contrário, o conhecimento tenderia a perverter as almas que não tinham instinto de moralidade. A instrução passou a ser considerada insuficiente para a formação do homem contemporâneo, pois a ciência, ao instrumentalizar a luta pela vida individual, acabava acirrando a divisão entre os homens, ao invés de uni-los.

Qual seria, então, o conteúdo da escola, uma vez que a ciência, enquanto fundamento da razão, até então dominante, estava sendo questionada enquanto fundamento da ação? Que conteúdo a escola deveria veicular diante de um homem que, ao mesmo tempo que é egoísta, deveria ser solidário para com o próximo?

Nesta discussão, Alfred Fouillée⁴ (1838-1912), aqui representando os humanistas, afirma que o verdadeiro objetivo do ensino é transmitir aos jovens grandes idéias morais e cívicas, através de uma cultura geral, a mais filosófica e humanista possível. Para ele, somente o ensino das humanidades é capaz de produzir homens que se preocupem com o próximo, com o bem-comum. Os utilitaristas, critica Fouillée, ao substituírem os *estudos desinteressados*⁵ pelos conhecimentos científicos e práticos acabam estimulando a natureza egoísta dos homens, que é a responsável pela divisão entre eles. Acabam mostrando que uma educação voltada para o livre desenvolvimento das forças individuais é uma ameaça se não vier acompanhada de uma educação moral e cívica.

Os *estudos desinteressados* são necessários, dizem os humanistas, pois somente eles podem transcender ao interesse individual, promovendo a união entre os homens, e assegurar a unidade nacional. Defendem, então, a necessidade de se educar tendo como objetivo a *união pela vida*, em oposição ao princípio utilitarista da *luta pela vida*. A moral, com base no individualismo, precisaria ser substituída pela moral da solidariedade

⁴ Alfred Fouillée nasceu em 1838, na cidade de La Pouèze, França. Começou sua carreira como professor, trabalhando com filosofia em várias escolas. Foi premiado duas vezes pela Academia de Ciências Morais e Políticas, em 1867 e 1872, por seu trabalho sobre Platão e Sócrates respectivamente. Possui uma vasta obra literária. Parte de sua produção literária é estritamente filosófica, versando sobre Platão, Sócrates, Montaigne, Montesquieu, Maine de Biran, Descartes, Nietzsche e Kant. Escreveu um compêndio sobre filosofia que se tornou popular e recomendável pela sua exatidão e imparcialidade. Destacam-se, também, suas obras teóricas sobre moral, direito, sociologia e psicologia. Sua obra mais importante, e que deu origem a um sistema de filosofia, chama-se *Evolucionismo das Idéias-forças*, onde tentou conciliar o naturalismo ao idealismo. Completam este sistema: *A filosofia das idéias-forças*, *A psicologia das idéias-forças* e *A moral das idéias-forças*. Apesar do conjunto de sua obra ser grande e muito conhecido na França, de alguns livros terem sido traduzidos para vários idiomas e de ter influenciado o pensamento educacional para além de suas fronteiras, Fouillée é, entre grande parte dos profissionais da educação, desconhecido.

⁵ A expressão *estudos desinteressados*, utilizada por Fouillée, refere-se ao conhecimento sem um interesse individual ou fim imediato, ou, numa palavra, às humanidades.

que permitiria a união pela vida. Somente a filosofia pode fazer os alunos substituírem o pensamento de “*cada um por si e Deus para todos*” por “*um por todos e todos por um*”, diziam os humanistas. Consideram, portanto, a moral, a cívica e principalmente a filosofia, os conteúdos mais importantes a serem veiculados pela escola.

É a filosofia que pode fazer o aluno esquecer suas preocupações práticas e utilitárias, derrubar a química ou a álgebra de horas preciosas que queriam arrebatam o espírito do jovem homem ao estudo da consciência humana e suas leis psicológicas ou morais, ao estudo da sociedade humana e seus objetivos mais elevados, enfim à contemplação das grandes leis do universo; a filosofia, uma ciência que, aparentemente não serve para nada, mas que faz um profissional desdenhar o sucesso, no momento em que precisa ser bem sucedido; uma ciência que, no lugar de lutar pela vida, propõe um acordo pela vida, a subordinação da vida aos mais altos fins, a absorção da vida individual pela vida da sociedade inteira. (FOUILLÉE, s.d., p. 22-3)

Enquanto representante do movimento de reação que ataca a vulgarização do conhecimento, Fouillée considera os *estudos interessados*⁶ impotentes quando separados da necessária moralidade, isto é, que as ciências, quando centradas apenas na técnica e na prática, não têm valor educativo. O problema não estaria na ciência, mas a forma como ela era ensinada é que não tinha valor educativo. Com isto, os humanistas querem apenas mostrar a ineficácia das ciências, pautadas na prática produtiva, diante da necessária produção de uma moral aglutinadora. No entanto, não ignoram a necessidade desses conhecimentos, revelando terem consciência do seu momento histórico, ao não desconsiderá-las totalmente. Assim, não negam que possam ser úteis para a humanidade, mas na forma com vêm sendo ensinadas não são capazes de produzir espíritos moralmente virtuosos e solidários.

Os homens de então viram-se diante de um impasse: como educar o homem contemporâneo? Que conteúdo a escola deveria veicular a todos seus alunos: ciências ou humanidades?

Gabriel Compayré⁷, revelando a consciência do momento, expressa o acordo que a sociedade, frente ao movimento operário, frente à objetivação do trabalho, frente ao

⁶ Referindo-se às ciências, em oposição à expressão: estudos desinteressados.

⁷ Gabriel Compayré ocupou o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública da França, foi Reitor da Universidade de Lyon no período de 1895 a 1905. *Histoire Critique des Doctrines de l'éducation en France: depuis le seizième siècle* foi a sua obra premiada pela Academia de Ciências Morais e Políticas de

avanço do imperialismo, exigira com relação ao futuro da educação: *ciências e humanidades*. As ciências são necessárias para o homem *aprender a viver*⁸ e as humanidades para alcançar a necessária *perfeição moral*.

Se aceitamos as doutrinas dos utilitaristas e as teorias da escola inglesa contemporânea, reduziremos o desenvolvimento pessoal do indivíduo humano à atividade física e industrial. Mas, aos nossos olhos, o homem não é somente um ser material, que deva se deixar absorver pelas preocupações da vida do corpo. Não lhe é suficiente ser um animal são, amplamente provido de todas as necessidades da existência; é preciso que seja também um homem, uma pessoa, uma alma. Logo, para que ele seja tudo isto, há necessidade de uma cultura moral; há necessidade de uma educação intelectual, cujas letras e ciências sejam instrumentos. As letras e as ciências não são simplesmente um ornamento do espírito, um acessório. Elas são necessárias para desenvolver as faculdades mais essenciais do espírito. A alma não se cria sozinha. É necessário formá-la através de lições de história, pelos modelos da literatura e da arte. As humanidades devem ser, numa certa medida, o patrimônio comum de todos. Como seu belo nome indica, elas fazem os homens: elas pertencem a todos os homens. Não que possamos exigir de todos os membros da família humana uma iniciação profunda às letras e às ciências. Mas, em graus diversos, a atividade intelectual e moral é uma obrigação universal e deve se juntar imediatamente à atividade física e industrial. Não será justo dizer que uma precede à outra⁹; elas devem ser colocadas numa mesma ordem. Apesar de muito diferentes e desiguais em dignidade, elas são igualmente necessárias para constituir as primeiras bases da vida humana. (COMPAYRÉ, 1879, p. 441-2)

Enfim, a ciência para educar o homem, as humanidades para educar o cidadão. A consciência da necessidade de oferecê-las concomitantemente revela a dualidade contraditória do homem moderno de ser ao mesmo tempo homem e cidadão. Enquanto homem, precisa desenvolver todas as suas forças físicas e intelectuais com as quais enfrentará individualmente a luta pela vida, cabendo à escola a função de transmitir os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Enquanto cidadão, carece de virtudes sociais que o faça respeitar o próximo, zelar pela harmonia social e respeitar as leis e as instituições, cabendo à escola transmitir valores morais. É com esta difícil e contraditória tarefa que a escola pública surge, no final do século XIX.

Mas, como conciliar a necessidade de ciências para educar o homem e a necessidade das humanidades para educar o cidadão? Como ensiná-las concomitantemente?

Paris, através de um concurso, onde faz uma análise sistematizada da discussão sobre a definição do conteúdo da escola pública.

⁸ É este o objetivo da educação para Spencer: *aprender a viver*.

⁹ Referindo-se às ciências e às humanidades.

A solução seria educar os sentimentos através de um ensino de moral e de cívica que perpassasse a instrução. Esta educação moral e cívica, neste momento, não se constituiria em uma disciplina com conteúdo específico, mas deveria, utilizando uma expressão da atualidade, transversalizar o ensino das ciências. Acreditava-se que as humanidades, por exemplo, proporcionariam uma cultura geral que possibilitaria o desenvolvimento do espírito de pesquisa e iniciativa necessários para o desenvolvimento das ciências. Assim, as humanidades estariam auxiliando as ciências particulares superarem os seus limites. Tratava-se de humanizar as ciências, que, através de um novo método desenvolveria no homem moderno virtudes morais tornando-o um cidadão. A ciência ensinada nesta escola teria um valor moral que acreditava-se existir em seu método.

Considerações finais

Esta discussão entre os que defendiam o ensino das ciências e os que defendiam o ensino das humanidades, no momento em que a escola pública é criada, é reveladora da função dos conteúdos curriculares na conservação da ordem social e, ao contrário do que pensam a maioria dos professores atuais, tais conteúdos não estão isentos de intenções, sejam elas advindas do Estado, como no século passado, ou das instituições internacionais representativas do interesse privado, como neste final de século.

Revela também a estranha convivência, dentro e fora da escola, entre princípios tão opostos, como são os princípios individualistas e coletivistas, liberais e democráticos: enquanto os princípios liberais estimulam a concorrência pelo livre jogo das forças individuais, promovendo a dissolução das relações sociais, os princípios democráticos vêm em sentido contrário, fortalecer o sentimento de coletividade, de coesão social. Tal convivência, necessária à administração das contradições sociais que vigoram até hoje, deixa de ser estranha quando, neste fase de automação mecânica, elétrica e eletrônica, se levar em consideração a permanência do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção. Neste contexto, à escola pública é dada a difícil tarefa de conciliar tais princípios através de um ensino que prepare para o mundo do trabalho e que eduque os homens tornando-os cidadãos.

Neste sentido, a escola pública nasce com a finalidade de desenvolver no homem as indispensáveis virtudes morais, de promover a *união pela vida* que a *luta pela vida* não ensina. As sucessivas crises econômico-sociais, de proporções mundiais, no século XX, evidenciam ainda mais a necessidade de reforçar esta formação, pois quanto mais as forças produtivas se desenvolvem, mais se acirra a luta individual pela vida, mais competitivo o mercado se torna e mais egoístas os homens se mostram. As dificuldades crescentes de convivência entre os homens têm levado as sociedades, na atualidade, a se preocuparem com a educação, mais especificamente com a formação do cidadão.

Esta preocupação com a formação cidadã do homem está presente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) ao reafirmar a responsabilidade absoluta do Estado com o ensino fundamental e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Enquanto referenciais para a reelaboração de propostas curriculares para o ensino fundamental, tais parâmetros reafirmam a necessidade de uma educação moral, agora sob a roupagem de *temas*. Estes não se constituem em disciplinas em si, mas devem estar presentes de forma transversal em todas as disciplinas tradicionais do currículo escolar. A introdução do primeiro volume dos PCNs, ao expor a organização do conhecimento escolar em áreas e temas transversais, explica esta opção metodológica. Os temas transversais...

... não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória.(v.1, p.64)

Foi a necessidade de formar homens éticos, que respeitem o próximo, que saibam conviver socialmente, que preservem o meio ambiente e respeitem as diferenças culturais que fez com que estas discussões fossem encaminhadas pelos PCNs, sob a forma de temas transversais, e que por estarem diretamente relacionados aos problemas que os homens enfrentam na atualidade, tornaram-se, para os que fazem análises apresadas e que não enxergam no passado lições que ajudam a compreender e explicar o presente, uma grande novidade.

Da mesma forma que no final do século passado a educação moral e cívica chegava às escolas como novidade – a ponto de Paul Bert¹⁰, na sua conferência sobre o mesmo tema, realizada no Palácio de Trocadéro, em 1882, mostrar-se perplexo com a falta de conhecimento sobre a questão¹¹ – esta opção metodológica de trabalho com *temas transversais*, proposta pelos PCNs, neste final de século, equivocadamente, também chega às nossas escolas como uma grande inovação. A leitura do presente conciliada às revelações do passado, nos mostra que tanto a educação moral e cívica de outrora, como os temas transversais de agora, são conteúdos que objetivam a formação de um homem preocupado com questões éticas, sociais, ambientais e culturais – o cidadão – a serem transversalizados em todas as disciplinas tradicionais do currículo escolar.

Com outras palavras: na criação da escola pública de ensino obrigatório, as disciplinas tradicionais, a princípio consideradas não moralizantes, seriam transversalizadas pela formação moral e cívica. Nos PCNs, as disciplinas tradicionais do currículo, que preparam para a difícil competição individual pela vida, deverão ser transversalizadas pelos temas reforçadores da coesão social: Ética, Convívio Social, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Nas duas situações, salvando-se os distintos momentos históricos, inclui-se na estrutura curricular das escolas uma educação moral, que não se constituiria em disciplina com especificidade de conteúdo e que, assim, não diminuiria o espaço destinado às disciplinas tradicionais. Isto revela que a escola de outrora e a de agora é preenchida com conteúdos que a sociedade por si mesma não é capaz de ensinar, mas que deles depende a sua manutenção.

A opção metodológica de trabalhar com temas transversais, como aquela da criação da escola pública no tocante à educação moral e cívica, refere-se a uma educação que ensine o que a luta pela vida não consegue ensinar; que idealiza como o homem deve

¹⁰ Paul Bert foi relator da lei que criou a escola primária de ensino obrigatório, gratuito e laico na Câmara dos Deputados, na França.

¹¹ Paul Bert, na sua conferência sobre a Educação Cívica, realizada no Palácio de Trocadéro, em 1882, inicia sua fala perplexo: *"Parece que essa palavra (educação cívica) apesar de sua simplicidade cheia de grandeza não é bem compreendida por todos. Ontem, ainda, frente a um dos editais que a anunciava (a conferência), ouvia com pesar algumas pessoas jovens dizerem: Que será isso, a educação cívica? Tenho ouvido isso com surpresa da boca de educadores da juventude e – sem surpresa e sem pesar – em pleno Senado."* (BERT, s.d., p.1)

ser em oposição ao que ele é, mas que, em momento algum, questiona a desagregação social que advém da aplicação da alta tecnologia que está na raiz dessa questão.

O procedimento, em ambos momentos, não é diferente, pois despreza-se o verdadeiro conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, que põe em questão os fundamentos da própria organização social, e priorizam-se problemas éticos, ambientais, culturais, de convívio social, sob o título de *temas transversais*, que, mesmo sendo reais, não deixam de ser apenas manifestações fenomênicas da difícil convivência humana e que não se explicam por si mesmos. Trata-se da inversão, na consciência, da essência pelo fenômeno.

Tais temas – apesar de seu pretensível caráter inovador – devem ser discutidos na escola pois trata-se de problemáticas sociais reais que interferem na vida dos homens e com as quais se vêem confrontados cotidianamente. No entanto, não se deve esquecer que eles são apenas uma expressão do real conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, que está intrínseco à nossa forma de organização social.

Referências bibliográficas

BERT, Paul. **De l'éducation civique**. Paris: Librairie Picard-Bernheim et Cie., s.d.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Rio de Janeiro: Destaque, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSQUETS, Maria Dolores. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1999.

COMPAYRÉ, Gabriel. **L'éducation intellectuelle et morale**. Paris, Librairie Classique Paul Delaplane, 1908.

FOUILLÉE, Alfred. **L'évolutionnisme des idées-forces**. Paris: Félix Alcan, 1920.

_____. **La conception morale et civique de l'enseignement**. Paris: Editions de la Revue Bleu, s.d.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação.** Campinas, UNICAMP, 1994. (Tese de doutorado).

LUCAS, M^a Angélica Olivo Francisco. **O debate entre utilitaristas e humanistas na definição do conteúdo da escola pública no final do século XIX.** Maringá, UEM, 1999. (Dissertação de mestrado).

SPENCER, Herbert. **Educação intellectual, moral e physica.** Porto: Livraria Chardron, de Lello & Irmão, 1927.