

A DIVERSIDADE E SEUS SENTIDOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL): QUESTÕES PRÉVIAS

Helena Ponce Maranhão (LISE/FE/UFRJ)

Processo ‘Civilizatório’ Nacional?

Lançar, logo, uma questão, que, por assim dizer, afigura-se insólita, tem o evidente propósito de instigar reflexões sobre as intenções e ambições de um projeto curricular nacional sob os ditames políticos e econômicos da atual etapa do processo de globalização capitalista; bem como suscitar estranhamento face às eventuais pretensões de unanimidade, que esforços de construir unidades totalizadoras parecem encobrir.

Entretanto, se assumir uma postura de estranhamento constitui-se em recurso metodológico recomendável quando nos dispomos a estudar um dado objeto, não dispensarei, igualmente, alguns passos prévios necessários ao reconhecimento, identificação e delimitação de sentidos explícitos ou sugeridos na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais – *PCN*.

Cabe, portanto, uma breve descrição do objeto em apreciação. Baseio-me na versão elaborada para os terceiro e quarto ciclos (5º a 8º séries) do Ensino Fundamental – foco empírico desta aproximação. Deve-se, todavia, assinalar que os princípios, pressupostos, objetivos que a norteiam também estão presentes e orientam a primeira versão que foi produzida para os primeiro e segundo ciclos (1º a 4º séries) deste segmento escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – *PCN*, um dos instrumentos da política educacional implementada pela atual administração federal¹, foram divulgados, em sua versão preliminar destinada aos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, em dezembro de 1995, a título de consulta às instâncias educacionais e educadores.

O Presidente da República, sustentado por uma aliança de centro-conservadora e tendo assumido o poder em janeiro deste mesmo ano, já vinha destacando a educação pública nacional em seu discurso eleitoral e logo no início de seu primeiro governo (em fevereiro de 95) declarou a necessidade de introduzir um sistema de avaliação das escolas e de definir conteúdos curriculares para a educação básica (cf. Cunha, 1996, p. 60; Moreira, 1995, p. 94).

¹ Como sabemos, tal política foi planejada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, que, atualmente, está em seu segundo mandato executivo.

As implicações de ordem política e cultural – subjacentes a tais posicionamentos, e suas relações com composições conservadoras, sob a égide econômica do neo-liberalismo e de um discurso, que certos analistas europeus e norte-americanos chamam da *nova direita*, têm sido objeto de várias interpretações: seja sobre os efeitos do processo de globalização nas sociedades atuais, seja relacionando-os, no contexto brasileiro, as políticas empreendidas pelo atual governo federal apoiado na coalizão de forças de centro-conservadoras².

No que se refere ao processo de elaboração dos PCN, várias são as críticas esboçadas, entre especialistas e pesquisadores da área educacional, não apenas em relação ao modo açodado que o Ministério da Educação – MEC encaminhou a proposta mas, sobretudo, à marginalização dos professores envolvidos com o ensino público fundamental – agentes privilegiados para a condução curricular - na discussão e confecção desta proposta³.

Estas críticas também têm discutido o papel que o sistema de avaliação, na sua relação com a definição de um currículo nacional, parece assumir na atual política educacional, indicando, de um lado, uma *inversão*⁴ dos fatores neste planejamento e, de

² Ver, por exemplo, análises: em relação às sociedades norte-americana e européias, especialmente inglesa, Giddens 1994, apud. Moreira, op. cit.; Apple, 1994, 1997, Hall, 1997a; aproximações para o caso brasileiro e a política educacional em implementação, Moreira, 1995, 1997; Lopes, 1997, 1999; Silva, 1995. Entretanto, pretendo, por ora, restringir-me ao registro de alguns acontecimentos e datas para pontuar antecedentes e aspectos relacionados ao surgimento do projeto educacional e curricular proposto.

³ Por exemplo, Cunha (op. cit., p. 61) assinala que, ao apresentar a versão preliminar para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental, “... a postura do MEC foi a de ‘atropelar’ a pesquisa encomendada pelo próprio ministério à Fundação Carlos Chagas – FCC – sobre as propostas curriculares oficiais. Na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o Ministério já dispunha da primeira versão dos PCN...” que, então, solicitava discussão e parecer aos pesquisadores. Ao invés de “... partir das propostas curriculares existentes para se chegar aos PCN, o que se fez foi apresentar aos estupefactos assistentes os parâmetros já elaborados...”. Moreira (1995, p. 105) observa que: “... Somente programas que de fato atendam aos interesses do professorado e em cujas elaborações os mesmos venham a opinar poderão contribuir para seu efetivo aperfeiçoamento...”; não se deve reduzir o professor “... a mero executor de idéias concebidas por outros...”. Ver, também, Parecer FAGED/UFRGS (1996). Para uma descrição mais detalhada do processo de elaboração dos PCN, bem como críticas às experiências de currículo nacional realizadas em outros países e o encaminhamento da versão preliminar destinada aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, ver Moreira (1996).

⁴ Ou seja, “... a inversão está instalada: o MEC faz realizar a avaliação do rendimento dos alunos de 1º e 2º graus sem que os sistemas estaduais tenham um currículo unificado ou que tenha havido consenso sobre o que se deve avaliar. Afinal, a avaliação é ou não é parte do currículo? Ou será que é ela que vai ditar o currículo?...” (Cunha, op. cit., p. 61-62). A nomenclatura 1º e 2º Graus está adequadamente utilizada pois, na época, ainda vigia a lei 5 692/71, visto que a versão preliminar dos PCN antecede a LDB, de 20/12/96. O que contribui mais para reforçar críticas sobre o grau de ingerência do executivo nas negociações em torno desta Lei, isto é, determinada que estava por estas decisões prévias.

outro, certas intenções mais compatíveis a uma *mercantilização* da educação: a aplicação de testes nos alunos efetiva-se como ação para uma *progressiva implantação do modelo mercadológico*.

Assim, a exigência de um currículo nacional voltado para a consolidação dos procedimentos de avaliação, permitiria, nesta combinação, indicar aos ‘consumidores da mercadoria educacional’ as escolhas ditas de qualidade, favorecendo a expansão plena e livre das forças do mercado (Moreira, 1995, 1996; Cunha, op. cit.). Observa-se, ainda, que a ênfase na “medição, nos “padrões”, nos “indicadores” sugere uma noção de “qualidade” baseada no produto ou resultado educacional⁵.

Os documentos divulgados, pelo MEC/SEF, que definem a proposta curricular nacional, estão organizados em dois blocos⁶. O segundo bloco de documentos dos PCN—que constitui o foco desta aproximação, concerne aos terceiros e quarto ciclos (5º a 8º séries) do Ensino Fundamental⁷ e reúne orientações, objetivos, conteúdos relativos a seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Contém, igualmente, documento introdutório (*Introdução*) e *Temas Transversais*, entendidos como questões que afetam a nossa sociedade ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural,

⁵ Moreira (1996, pp. 12-13) comenta, por sua vez: “... a adoção de um sistema de avaliação de escolas, além de visar controlar o trabalho pedagógico e garantir a formação de determinadas identidades sociais, é também útil para a ‘superação’ de problemas envolvidos na escassez de recursos a serem gastos com a educação. Se são poucos os recursos, há que se contemplar primeiro as boas escolas, definidas a partir da avaliação. Para as outras, reserve-se o que sobrar...”. Segundo parecer elaborado pela FAGED/UFRGS (1996, p. 241), tratando da versão para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental: “Apesar de não haver, no documento analisado, uma ligação explícita com os objetivos de uma tal política (educacional neoliberal), existem aí indícios suficientes para não se descartar tal vinculação. A referência constante a ‘padrões’ e ‘medições’, bem como a ausência de uma perspectiva política sobre as relações entre divisões educacionais e divisões sociais, constituem sinalizadores suficientes de que o estabelecimento dos presentes PCN se inscreve numa política educacional mais ampla de inclinação claramente neoliberal”.

⁶ A Secretaria de Educação Fundamental divulgou o primeiro conjunto relativo aos ciclos iniciais (1º a 4º séries) do Ensino Fundamental, contendo orientações e conteúdos para as áreas curriculares de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Conhecimentos Históricos e Geográficos; incluindo, também, *temas* nomeados *transversais*, pois devem perpassar o ensino das referidas áreas, agrupados sob a denominação geral de *Convívio Social e Ética*; além do documento de *Introdução* com a finalidade de enunciar princípios, pressupostos e objetivos do projeto.

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

Saúde, Trabalho e Consumo. As considerações que se seguem referem-se aos documentos de *Introdução* e aos *Temas Transversais* de *Ética* e de *Pluralidade Cultural*.

Uma leitura atenta dos *PCN*, destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, permite-nos percorrer numerosos conceitos e categorias que tencionam manter direta ou indiretamente relação com uma certa perspectiva de diversidade e de pluralidade. Estas presumidas noções constituem-se numa espécie de eixo das apreciações, análises, diagnósticos e estratégias propostas face a sociedade, educação e escola brasileiras.

Neste sentido, a discussão deve resgatar, em alguma medida, esta ‘*ampla*’ articulação conceitual que se pretende determinar radicalmente pela diversidade, tentando indagar não apenas sobre suas relações, por exemplo com a: democracia, cidadania, cultura, política, nação etc, nas interfaces com a escola, o professor, o aluno, mas também sobre um certo sentido difuso que o emprego da noção de diversidade parece assumir neste discurso sobre o projeto curricular nacional. Vale, portanto, recorrer ao estranhamento face à extensão de usos e, provavelmente, de sentidos que a disseminação da categoria diversidade pode estar sugerindo nos *PCN*, como estratégia de estimular apropriações críticas (político-pedagógicas) das significações, bem como de suas lacunas e incongruências⁸.

Por outro lado, mesmo que se reitere exhaustivamente (e de vários modos) a proposição de que a cidadania foi eleita “*como eixo vertebrador da educação escolar*” (sic)⁹, a análise, diagnóstico e estratégias propostas sustentam-se numa argumentação que toma a diversidade como característica sócio-cultural, seja para apontar problemas que a educação e escola brasileiras não têm sabido equacionar, seja como possibilidade de, a partir desta caracterização, definir estratégias para contornar ou superar as dificuldades diagnosticadas. Parece, então, que nos defrontamos com uma *tensão* permanente deste argumento ou será apenas um aparente paradoxo, no qual a diversidade não é mais do que

⁸ Aliás, devido a divulgação desta proposta junto às escolas, deve-se insistir na importância de problematizar concepções que entendemos subjacentes à perspectiva adotada nos *PCN* como meio de viabilizar esta revisão a que me refiro. Moreira (1996, p. 20), no momento ainda da elaboração, ressalta, igualmente, a importância desta crítica para favorecer “... *uma resistência (...) que se tenta fazer construtiva e coletiva...*”.

⁹ Ver, por exemplo, o item de *Justificativa* do Documento *Temas Transversais – PCN* (5º a 8º séries do Ensino Fundamental), p.23.

um recurso retórico numa proposta, que tem na definição de um (dado) modelo comum e nacional seu projeto de homogeneidade?

Retomando a questão posta no início destas considerações que, além de sugerir uma dose de ironia num eventual trocadilho com as iniciais dos *PCN*, procura traduzir certa perplexidade face a extensa ambição expressa pelo detalhamento minucioso dos princípios, objetivos e conteúdos definidos. O que permite até imaginar, por assim dizer, uma vontade quase obsessiva de significar todos os espaços do mundo e da vida escolares, não querendo deixar que nada escape da ação reguladora governamental. Acrescento, assim, à metáfora presente nesta indagação: *‘civilizar’? Quais os sentidos, para quê, com qual finalidade, a quem interessa?*

Considerando tais problematizações e suas implicações com o contexto contemporâneo *globalizado*, cabe discutir as interfaces entre ética, diversidade, identidade e as significações propostas, neste projeto curricular nacional, para a educação e escola brasileiras.

Ambigüidade: Tensão da busca de adesão

Como se diz, começo, pelo início, a aproximação deste conjunto discursivo. Tratando, pois, das palavras do Ministro da Educação dirigida aos professores (sob o título de *“ao professor”*), logo na abertura do documento de *Introdução aos PCN* destinados aos *terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* (5^a a 8^a séries) e apresentada sistematicamente em todos os documentos das áreas curriculares e dos *temas* nomeados *transversais*.

Considerando o tema em questão, dizer que estou começando pelo início tem, quando nada, duplo sentido, pois não é apenas em termos concretos porque está na abertura dos referidos documentos, mas concerne as bases de busca de validação desta proposta, que está no bojo da política educacional do atual governo federal – representado nas palavras de seu ministro.

Como ponto de partida dos documentos dos *PCN*, esta inserção de uso trivial, tem, logicamente, claras implicações simbólicas. Vejamos, a autoridade que ocupa o posto máximo da hierarquia da administração educacional nacional dirige-se e apresenta à

sociedade brasileira e ao segmento educacional (mormente aos professores e professoras, alunos e alunas), o projeto que lhe é destinado.

Assinala, então, que os documentos resultam “... *de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e tem a marca de suas experiências e de seus estudos...*”. Enfatiza que as versões preliminares foram analisadas e debatidas por professores “... *que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais...*”. Destaca, ainda, que as críticas e sugestões resultantes desta consulta definida como especializada contribuíram para a versão apresentada.

Sabemos que estes aspectos ressaltados foram, também, reiterados em várias ocasiões pela mídia e tem sido freqüentemente repetidos pela equipe responsável pela concepção e elaboração dos *PCN* (cf. Sanchez 1997). Esta constante ênfase na promoção de debates e consultas não deixa de ser um recurso que, ao minimizar ou escamotear o afastamento dos professores, envolvidos no Ensino Fundamental, do processo que resultou na definição deste projeto, acaba, pela insistência em sugerir ampla participação, sinalizando, de modo transversal, as críticas recebidas em relação a este alijamento.

Entretanto, o que pretendo salientar em relação às ditas palavras do ministro “*ao professor*”, é que tal estratégia discursiva permite-nos lembrar daquelas formas de persuasão baseadas no poder do argumento de autoridade. E, por outro lado, considerar que os processos de socialização – familiar, escolar, assim como outros vivenciados na vida social, nos preparam também para aquiescer às definições, determinações, orientações propostas pelas várias instâncias de poder e por aqueles que o representam, sejam provenientes dos superiores hierárquicos na escola, no trabalho, na profissão, sejam dos representantes de organizações burocráticas e políticas, enfim no sentido social mais amplo, somos preparados para aceitar a autoridade e seus argumentos. Tendemos, muitas vezes e de modo inadvertido, aquiescer, de antemão, isto é, sem maior reflexão e análise, e conformar-se aos argumentos enunciados por aqueles que se apresentam com presumida autoridade.

Com estas observações, busco apenas dar a devida atenção a uma das finalidades destas palavras ministeriais, que além da clara intenção no que concerne a promoção do projeto de poder que representa ou ainda de autopromoção para futuras ambições, pretende

fazer crer que este projeto curricular nacional é a proposta acertada, conveniente, adequada pois, quem se pronunciou sobre os *PCN* tem autoridade para fazê-lo.

Assim, ao estranhar, suscitando surpresa face ao que se afigura óbvio ou banal, por ser recurso trivial próprio a apresentação de qualquer proposta, começamos a desvelar uma das intencionalidades, dentre outras, nesta busca de tornar legítima a imediata adesão daqueles que estiveram a margem da discussão deste projeto curricular nacional – os professores do Ensino Fundamental.

As implicações deste pretendido argumento de autoridade parece, então, espalhar-se pelos *PCN*, como é próprio dos projetos políticos que se pretendem configurar na exclusiva alternativa possível sob dadas condições, traçadas nos limites de seus diagnósticos, prognósticos e projeções.

Vejamos, de imediato, são delineadas funções primordiais para a educação “*no despertar do novo milênio*” (sic). Em primeiro lugar, menciona-se, brevemente, neste contexto específico dos *PCN*, “...a necessidade de construir uma escola voltada para a formação de cidadãos...”. Em segundo lugar, retoma-se, de fato, a idéia que se define como central nestas funções listadas e impostas à escola. Recorrendo-se, para tanto, ao eufemismo de um “*novo milênio*”, antecedido por transformações tecnológicas, econômicas e sócio-culturais cruciais desta segunda metade do século XX, para evitar nomear o resultante processo de globalização (sob os limites políticos e econômicos do neoliberalismo) que realmente está importando nesta delimitação prévia do papel da educação.

Se a “*formação de cidadãos*” constitui-se num dos objetivos, seus contornos começam a se delinear na afirmativa que se segue: “... *Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos...*” (sic).

Portanto, a primeira qualificação, no corpo dos documentos dos *PCN*, relativa ao cidadão concerne ao âmbito produtivo. Mas, este perfil deve ajustar-se a um modelo de “*competição*” e de “*excelência*” que parece *naturalizar-se* numa feição de dado e de irreversível, pois sequer (este modelo) é mencionado enquanto etapa da globalização capitalista, apenas é, genericamente, relacionado ao “*despertar do novo milênio*”.

Assim, nas primeiras palavras “*ao professor*”, conformam-se exigências homogeneizadoras que se referem ao âmbito internacional (global) e nacional (local), especialmente, se pensarmos na dimensão produtiva, de imediato, privilegiada. Tais tendências a certa uniformidade sugerem que o *presumido nacional* deve situar-se nos termos econômico-produtivos dos mercados globalizados.

Não obstante, tenciona-se, ainda, propugnar ênfase numa diversidade. Num primeiro artifício para matizar esta busca de unidade, são enunciadas as intenções específicas que orientaram este projeto curricular e que serão reiteradas, buscando justificar-se e consolidar-se, no decorrer dos seus vários documentos: “ *Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania*”.

Destas assertivas é possível vislumbrar um certo movimento, quando nada, pendular que, por um lado, sugerindo diversidades no diagnóstico da realidade nacional e educacional, não apenas procura respeitá-las, mas até considerá-las no âmbito curricular, e por outro lado, afirma a necessidade de construir referências comuns. Propõe, por sua vez, um dado conjunto de conhecimentos que são necessários ao exercício da cidadania, que será ainda explicitado pelos vários documentos dos *PCN*.

Surgem destas alusões preliminarmente dois modelos que mantêm relação entre si: um relativo ao conhecimento e outro relativo ao cidadão. Entretanto, o modelo de cidadão, por ora, apenas sinalizado e já previamente qualificado em termos produtivos, subordina-se, neste contexto, ao modelo de conhecimento que dimensiona e regula esta cidadania. Procura-se na articulação destes modelos justificar as referências comuns que regulam esta cidadania, por suposto, diversa em sua constituição e formação.

Face a estas prévias definições apresentadas nas palavras do ministro “*ao professor*”, cabe indagar e discutir como essas tantas *diversidades* – relacionadas a certa concepção de conhecimento e de cidadania – difusamente qualificadas, mesmo adjetivadas

dos termos regionais, culturais, políticas serão demarcadas, escalonadas, hierarquizadas no desenvolvimento discursivo desta proposta dos PCN?

Porque existem diversidades com significados sociológicos e políticos distintos, que vão desde meras diferenças regionais, culturais e políticas porque os lugares, sociedades, grupos humanos e pessoas são variados até aquelas diversidades ou diferenças que expressam desigualdades sócio-econômicas entre regiões, entre classes, segmentos ou grupos sociais e indivíduos. Estes vários e múltiplos sentidos amplamente reunidos sob termos como *diversidade e diferença* sugerem um conveniente recurso retórico para lidar politicamente, deslocando o foco das efetivas desigualdades sócio-econômicas que se refletem na educação e escolas brasileiras.

Esta *tensão* decorre dos próprios limites deste discurso comprometido com um dado projeto de poder, portanto, não pode e não quer se nomear, pois quais práticas responderiam a tal retórica? Enfim, cabe discutir que diferenças são mais ou menos privilegiadas, como se articulam, se flutuam ou transitam para transmutar '*reinos da necessidade e da liberdade*' nesse vago *reino de diversidades*?^(*)

Dos objetivos: O que é 'da nação'?

São definidos 10 objetivos para o Ensino Fundamental – contemplando, neste caso, os terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª séries), relacionados às concepções de conhecimento e de cidadania ou, mais precisamente, a um modelo de conhecimento que subordina, ao dimensionar e regular, o modelo de cidadão.

Se o aluno é, por suposto, cidadão porque numa perspectiva contemporânea a cidadania é condição daquele que é definido como pertencendo a uma determinada comunidade nacional, sugere-se, no entanto, este *status* enquanto potencialidade. Não somente porque, nas condições brasileiras, ainda um amplo segmento da população está mais ou menos a margem dos direitos sociais básicos que, na atualidade, a modelam, mas também porque parece que depende, neste caso, para *vir a se tornar* da realização das

^(*) Destaco a observação de Lopes em relação aos PCN (1999, pp. 63-64): "... a proposta de pluralismo cultural apresenta uma perspectiva limitada à diversidade étnica e objetiva a construção de um 'contexto de consenso' ". Tais questões deverão, em outro momento deste estudo ainda em andamento, ser mais discutidas e analisadas.

condições necessárias prescritas nos *PCN*, representadas por seus modelos de conhecimento e de aluno, apenas, por meio destes, poder-se-á constituir sua cidadania.

Apresenta-se, pois, mais do que uma visão, como bem observou Cunha (1996, p. 62), da “*escola socialmente onipotente*”, mas revela-se uma crença desmedida na potência das diretrizes curriculares em geral, particularmente nos *PCN*, que não apenas poderiam sobrepujar experiências e currículos escolares praticados no cotidiano mas um amplo espectro de vivências sociais extra-escolares. Portanto, se o aluno e o cidadão são condições que se confundem porque estão entrelaçadas e buscam equivalência, elas só poderão concretizar-se em plenitude pelo processo educativo escolar segundo o modelo de conhecimento definido nestes *PCN*.

Assim, é possível imaginar: o que se mostra diverso ou diferenciado antes da escolarização ou nessa escolarização existente que é definida como falida, desqualificada, fracassada é, neste contexto da argumentação, valorado negativamente. Evidentemente, decorre que esta diversidade deve ser transformada pela ação proposta nos *PCN*. A disseminação destas referências comuns objetiva construir uma dada homogeneidade ora transmutada em *formação de cidadãos*.

Apenas para situar uma das implicações mencionadas nos *PCN* no seu diagnóstico sobre as conseqüências da precária escolarização no Brasil, vale citar a seguinte ponderação¹⁰: (sic) “ *o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem (...) e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente*” (*PCN*: 5ª a 8ª séries, Introdução, 1998, p. 21).

Subjaz, neste trecho, um certo *reducionismo* da questão do desemprego no contexto das ditas economias e mercados globalizados. O que muitos analistas temem ter se tornado estrutural¹¹ por decorrer da introdução de inovações tecnológicas (especialmente, a

¹⁰ Apesar de sua imperfeita redação, provavelmente, decorrente de documentos açodadamente elaborados por múltiplas contribuições, o que até poderíamos relevar, mesmo tratando-se de um projeto educativo-pedagógico, se a pressa não refletisse outras intenções políticas extra-escolares.

¹¹ Entre outros, ver breve descrição de Chauí (1999), a partir de estudos sobre o capitalismo contemporâneo.

chamada revolução da informática) poupadoras de mão-de-obra em geral e, mais particularmente, daqueles segmentos populacionais com escolarização básica (modalidade a qual se dirige os *PCN*). Ocorre, pois, uma *minimização* destas condições, retringindo o foco meramente às deficiências de escolarização.

Estes posicionamentos, novamente, sugerem que, apesar da ampla retórica, o cidadão em jogo deve ser, em termos primordiais, aquele apto a se ajustar a estas demandas produtivas, e nesta *metamorfose imaginada* não cabe, no contexto deste projeto patrocinado pela atual administração federal, discutir quais as capacidades e limites de absorção de tal sistema econômico.

Todos concordamos que a escola brasileira está aquém e os fatores são múltiplos e complexos que incidem no sistema educacional. Observamos, apenas, para não nos alongarmos discutindo características históricas de nossa inserção dependente no capitalismo internacional e suas relações no que concerne ao acirramento da desigualdade econômica, social e educacional, o atual gerenciamento da política econômica e social reforçando constrangimentos próprios ao modelo implementado, que, por sua vez, interagem no contexto escolar.

Entretanto, a questão que se coloca e, de certa forma, subjaz também nos *PCN*, é, por assim dizer, como *validar* este segmento escolar do ensino fundamental para amplos contingentes da população brasileira que apenas a ele terão acesso e se conseguirem completá-lo, não tem, contudo, qualquer certeza de sua valia no mercado de trabalho? Com estas ponderações, procuro considerar que a relação entre educação escolar básica e mercado ocupacional tem se tornado mais complexa nas sociedades contemporâneas, relativizando, assim, o valor estratégico desta escolarização no que tange às expectativas de mobilidade econômica e social.

Parece, então, que outras dimensões precisam, simbólica e politicamente, ser acionadas e enfatizadas. Vejamos, pois, como estão presentes neste discurso curricular, tratando especificamente de alguns objetivos que se referem mais proximamente a questão da diversidade.

Para tanto, vale lançar mão da classificação sugerida por Cunha (1996), ao discutir a versão preliminar relativa aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, procurando situar os objetivos propostos no que se refere a maior ou menor predominância de aspectos cognitivos ou de aspectos ideológicos¹².

¹² Cunha (op. cit., p. 63) ressalva, neste caso, o uso do termo *ideológico*, usando do *grifo* para indicar sua provisoriidade, salientando, ainda, que não desconhece que os elementos ideológicos persistem nas áreas curriculares (conforme bem assinala, "... *agora, na aceção propriamente sociológica do termo...*"). Mas, a

Cabe, contudo, destacar – lembrando, entre outras, da contribuição de Gramsci (1978) e sua articulação do conceito antropológico de cultura à problemática política das ideologias (cf. Durham, 1984; Maranhão, 1990, 1996; 1999), que podemos entender a noção de ideologia¹³ na sua acepção sociológica como concernente tanto aos padrões ou valores sócio-culturais quanto as implicações políticas inerentes a seleção destes mesmos padrões ou valores e seus modos de disseminação.

Nos termos da lógica social que provê sentido à ação humana, os aspectos cognitivos, simbólicos e ideológicos não se apresentam em qualquer situação apartados¹⁴. Recorre-se, pois, a um artifício descritivo, procurando classificar objetivos nos quais aspectos predominantemente ideológicos apresentariam maior realce do que os cognitivos e vice-versa¹⁵.

No que se refere aos (10) objetivos apresentados nos documentos dos PCN (5ª a 8ª séries) mais de dois terços (07) enfatizam, sobretudo, orientações para modelar e regular a conduta social, buscando, primordialmente, promover e conformar determinados padrões de comportamentos culturais e políticos. Os restantes estão mais centrados na promoção da aquisição de determinados procedimentos cognitivos¹⁶.

Os aspectos de ordem ideológica, se, por um lado, indicam o ímpeto regulador deste projeto curricular; por outro, podem ser apreciados como extensão de um modelo de conhecimento que dimensiona e regula a potencialidade do aluno-cidadão *vir a exercer* sua cidadania. Ao mesmo tempo, aparecem assertivas, quando nada, *surpreendentes* pelo sentido *etnocêntrico* ou ainda recorrendo a um neologismo, pela visão *classsecêntrica* que sugerem – principalmente, quando consideramos tendências sociológicas contemporâneas e as reflexões sobre a identidade nos seus âmbitos sociais, políticos, pessoais. Merece, pois, atenção a seguinte afirmação: ‘...*construir*

razão desta proposta provisoriamente consiste, no seu entender, “... *na grande diferença entre a presença desses elementos nessas áreas curriculares e os objetivos explicitamente ideológicos que os PCN atribuem ao Ensino Fundamental*. Seu propósito com esta categorização é destacar: “... *a idéia geral que permeia o ‘Documento introdutório’ (mas não só ele, como veremos...) não é ‘conteudística’ (...)* Muito pelo contrário, *ele apresenta o ensino fundamental como tendo finalidades predominantemente ‘ideológicas’*”.

¹³ Recorrendo, aqui, a uma apresentação bem sumária desta complexa questão teórica.

¹⁴ Sobre estas questões, ver também, entre outros, Weber (1974), Malinoswski (apud. Baczko 1984), Geertz (1978), Jodelet (1984; apud. Moscovici, 1976), Faar (1984).

¹⁵ Como nota Cunha (op. cit., p. 63), *a grosso modo*, os ditos objetivos classificados, em estrito senso, como cognitivos estariam mais relacionados aos conteúdos das áreas curriculares (por exemplo, em relação a 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira).

¹⁶ Devido ao limite de 15 páginas, abstenho-me de transcrever os referidos objetivos do Ensino Fundamental (ver: PCN, 5ª a 8ª séries, *Introdução*, p. 55-57 e *Temas Transversais*, p. 7-8, 1998).

progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país...”, enunciada no terceiro objetivo listado.

Parece que, na perspectiva deste discurso educacional (isto é, expressada por seus formuladores), a desqualificação não afeta apenas a educação, escola, professores e alunos, mas a sociedade brasileira de modo amplo. Representada, neste absurdo sociológico, como um organismo amorfo incapaz de prover elementos *identitários*, sejam eles culturais, políticos, sociais ou coletivos (o que, por suposto, o termo *nacional* predominantemente concerne) ou ainda pessoais. Menciono estas dimensões porque são, logicamente, indissociáveis para compreensão da identidade e de seus processos psicossociais de estruturação.

Enfoquemos, então, as onipotentes pretensões contidas neste objetivo, partindo da *identidade nacional*. A nação vista como uma comunidade *imaginada* e *imaginária* estrutura-se tanto pelos *encontros e confrontos* entre as diversas versões elaboradas (oficiais ou não) e as identidades sociais dos vários grupos que se enfrentam na busca por hegemonia. Portanto, parece plausível conceber os elementos *identitários* nacionais como uma dada composição, por assim dizer, de *micros e médias* identidades sociais ou coletivas que se amoldam e conformam sob uma dada hegemonia¹⁷.

Por outro lado, a identidade pessoal, também, implica e depende de uma dinâmica psicossocial. A partir das proposições de Goffman (1975) pode-se, resumidamente, destacar que a dimensão social concerne as demandas potenciais que tanto a sociedade quanto cada indivíduo faz um frente ao outro; a pessoal mantém correspondência com a biografia de cada indivíduo que une fatos, situações, experiências, papéis que ele incorpora; a dimensão “experimentada” remete-se a vivência subjetiva do sujeito face a suas experiências sociais. É na combinação destas “dimensões” (‘social’, ‘pessoal’, ‘experimentada’) que se estruturam modelos de identidade que os indivíduos aplicam a si próprios e aos outros – determinando identificações e distinções¹⁸ (cf. Maranhão, 1990).

Sugerir a inexistência de elementos *identitários*, na medida em que se propugna como objetivo do Ensino Fundamental, neste momento da história da sociedade brasileira, uma

¹⁷ Sobre estas questões, ver por exemplo Hall (1997a, 1997b); no que se refere ao imaginário brasileiro, ver Carvalho (1996).

¹⁸ Diz Goffman (1975, p. 116): “... as identidades social e pessoal são parte, antes de mais nada, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja a identidade está em questão ...”; a *identidade do eu* é, sobretudo, uma questão subjetiva, sentida, por isso, ‘experimentada’ pelo sujeito cuja a identidade está em jogo

construção progressiva da identidade nacional (isto é, uma certa identidade social ou coletiva) e *pessoal* significa, mesmo que inconsciente ou inadvertidamente, não reconhecer, sequer em termos teóricos, no “*outro*” sua condição de sujeito histórico, social, pessoal.

Parece ainda que este “*outro*”, diverso e carente de identidade nacional e pessoal, atendido majoritariamente no ensino público fundamental porta mais um qualificativo que, pelo menos neste contexto, não convém nomear: a pobreza. Portanto, este “*outro*”, este aluno não é apenas desfavorecido em termos econômicos e materiais¹⁹, ele é também desprovido de condições básicas que o tornam sujeito (social e individual) porque carece de identidade cultural e pessoal.

Tais assertivas sugerem, por assim dizer, uma espécie de *esquizofrenia* social e pessoal atribuída, neste caso, a setores da sociedade brasileira, até para não salientar a extensão do equívoco na compreensão psicossociológica destes processos sociais. E, mais grave ainda, um tipo de representação de segmentos da sociedade e, especialmente, da maioria dos alunos que frequentam o ensino público fundamental como despossuídos até de suas identidades sociais e pessoais.

É possível cogitar que, evitando nomear a desigualdade sócio-econômica, os ‘*ideólogos*’ dos *PCN* acabam configurando, por assim dizer, um universo informe de *diversidades*, que ora devem ser respeitadas ora devem ser transformadas, transmudando-as numa improvável ausência de identidade.

Esta precária incorporação de referenciais psicossociológicos, históricos e culturais, parece igualmente negligenciar contribuições que buscam resgatar o processo de formação *imaginária* da idéia *imaginada* de uma nação brasileira²⁰. Assim, a *surpreendente* assertiva sequer dimensiona a complexidade presente nestes processos simbólicos de construção de imaginários, bem como a dinâmica de formação dos elementos *identitários*. Pois, o que

¹⁹ Incluindo-se, também, o acesso ao conhecimento socialmente valorado e hegemônico, que nos termos dos *PCN* é descrito como: “... acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

²⁰ Por exemplo (entre outros, Garcia Jr., 1980; Sodré, 1967), a análise de Carvalho (1994, pp. 7 e 34): “*País* construído a partir da ação do Estado, as imagens da nação brasileira variaram ao longo do tempo, de acordo com as visões da elite ou de seus setores dominantes. Desde 1822 data da independências, até 1945, ponto final da grande transformação iniciada em 1930, pelo menos três imagens da nação foram construídas pelas elites políticas e intelectuais. A primeira poderia ser caracterizada pela ausência de povo, a segunda pela visão negativa do povo, a terceira pela visão paternalista do povo. Em nenhuma o povo fez parte da construção da imagem nacional. Eram nações apenas imaginadas (...) Embora o Estado Novo tivesse tentado aproximar a elite do povo, tivesse em sua retórica tentado projetar uma nação conciliada com a população e com as tradições nacionais, a nação que propunha era ainda apenas imaginada. Nem mesmo era imaginária, se dermos a este termo o sentido de uma construção simbólica ancorada numa comunidade de sentido, possível somente na presença de experiências coletivas concretas”.

transparece, no objetivo em questão – se não é tão somente um precário conhecimento dos aspectos teóricos e empíricos que envolvem esta problemática, é uma ampla desconsideração ou desqualificação do processo histórico-social de constituição de uma imagem nacional, que tem sido objeto não apenas de esforços *interessados* do poder e de suas elites, que investiram em sua construção, mas de estudiosos que têm refletido criticamente sobre a produção de um imaginário brasileiro.

Se tomarmos a classificação sugerida por Carvalho (1994) sobre as visões das elites e de seus setores dominantes sobre a nação brasileira, parece que os responsáveis pela elaboração dos PCN convergem, a seu modo, para pré-concepções aproximadas. *Ausência de povo e visão negativa sobre ele*, neste caso, na pressuposição de que este não tem sido sequer capaz de produzir referenciais culturais para si e, portanto, expressar *sentimento de pertinência*. Como decorrência deste diagnóstico dos *mentores* deste projeto curricular nacional, só resta-nos apreciar uma *visão paternalista do povo*, que precisa ser, então, orientado para “...*construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país...*”.

Ademais, ao prescrever para a ‘*escola socialmente onipotente*’ (cf. Cunha, op. cit.) tal incumbência, desconsidera a existência de uma incontestável imagem de Brasil e de brasileiros (quer gostemos ou não) – que como toda identidade nacional é uma construção *imaginada* e *imaginária* produzida historicamente por permanentes lutas e enfrentamentos simbólicos entre grupos sociais e culturais na busca por hegemonia²¹.

Quem sabe? Talvez, elementos compartilhados de nossa identidade cultural (apenas para mencionar os mais óbvios o carnaval, o futebol, ou ainda vários ritmos musicais que projetam identidades nacionais, regionais, de classe) não *agradem* a equipe que elaborou os PCN. E, por isso, ela seja levada a não reconhecer a existência de qualquer identidade e a promover este amplo esforço *civilizatório junto aos nativos* para lhes propiciar “... *progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país...*”. E, como é próprio dos *colonizadores*, face aos *exóticos, estranhos, diversos, diferentes*, enfim, “os outros” a toda *poderosa* escola será a responsável por esta *catequese*.

²¹ Mas, também, sequer considera o papel cumprido pela televisão (mídia tão apreciada na atual política educacional) na manutenção da chamada *unidade nacional* e, por conseguinte, de uma certa identidade brasileira, especialmente, a partir dos anos 70 com a simbólica ‘*integração*’ que a televisão, por satélite, propiciou como meio de comunicação de massa.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W. (1994), “A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional?”, in A.F. Moreira e T.T. Silva (orgs.), Currículo, Cultura e Sociedade, São Paulo, Cortez.
- _____. (1997), Conhecimento Oficial: A Educação Democrática numa Era Conservadora. Petrópolis, Vozes.
- BACZKO, B. (1985), “Imaginação Social”, in Enciclopédia Einaudi, Antropos-Homem, vol. 5/296-332. Portugal, Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- CARVALHO, José Murilo. (1994), “Brasil: Nações Imaginadas”. Antropolítica: Revista de Antropologia e Ciência Política, n 1, Niterói, UFF.
- CHAUÍ, Marilena. (1999), “Ideologia Neoliberal e Universidade”, in F. Oliveira e M.C. Paoli (orgs.), Os Sentidos da Democracia: Políticas do Dissenso e Hegemonia Global. Petrópolis, Vozes.
- CUNHA, Luiz Antônio. (1996), “Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética”. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n 99/60-72.
- DURHAM, Eunice R. (1984), "Cultura e Ideologia". Dados, vol. 27, n 1/71-88.
- FAAR, Robert M. (1984), “Las Representaciones Sociales”, in Psicologia Social, Barcelona, Paidós.
- FACED/UFRGS. (1996), “Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais: Parecer da FACED/UFRGS”. Educação e Realidade, vol. 21, n 1/229-241.
- GARCIA Jr, Afrânio Raul. (1980), O Brasil como Representação: Leitura Crítica de “O Que se Deve Ler para Conhecer o Brasil” de Nelson Werneck Sodré. Rio de Janeiro, Museu Nacional, UFRJ.
- GEERTZ, Clifford. (1978), A Interpretação das Culturas. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro, Zahar.
- GOFFMAN, Erving. (1975), Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro, Zahar.
- GRAMSCI, Antonio. (1978), Concepção Dialética da História. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HALL, Stuart. (1997a), “A Centralidade da Cultura”. Educação e Realidade, vol. 22, n 2/15-46.
- _____. (1997b), A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A.

- JODELET, Denise. (1984), “La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría, in Psicología Social, Barcelona, Paidós.
- LOPES, Alice R. Casimiro. (1997), “Currículo, Conhecimento e Cultura: Construindo Tessituras Plurais”, in Ciência, Ética e Cultura na Educação. São Leopoldo, Unisinos.
- _____. (1999), “Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional”, in A.F. Moreira (org.) Currículo: Políticas e Práticas, Campinas, Papirus.
- MARANHÃO, Helena Severiano Ponce. (1990), Traçando Discursos: Pobreza, Política, Sociedade. Rio de Janeiro, Iuperj, Tese de Mestrado em Ciência Política.
- _____. (1996), “Traçando Discursos: Pobreza, Política, Sociedade” (Síntese da Tese de Mestrado), in Cadernos de Memória Cultural 2, Museu da República, out.1996/mar.1997/110-119.
- _____. (1999), O Lugar da Homogeneidade e da Diversidade: Imagens do (ser) brasileiro em materiais didáticos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), Anteprojeto de tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, UFRJ.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- MOREIRA, Antonio Flávio. (1995), “Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação”, in A.F. Moreira, L.H. Silva e J.C. Azevedo (orgs.), Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. Petrópolis, Vozes.
- _____. (1996), “Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão”. Educação e Realidade, vol. 21, n 1/9-22.
- _____. (1997), “A Psicologia... e o Resto: O Currículo segundo César Coll”. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n 100/93-107.
- SANCHEZ, Ana. (1997), “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Críticas Apresentadas”. Pátio, Revista Pedagógica, ano I, n 0/13-18, fev./abr.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (1995), “Os Novos Mapas Culturais e o Lugar de Currículo numa Paisagem Pós-Moderna”, in T.T. Silva e A.F. Moreira (orgs.), Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis, Vozes.
- SODRÉ, Nelson Werneck. (1967), O Que se Deve Ler para Conhecer o Brasil. Coleção Retratos do Brasil, vol. 54. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- WEBER, Max. (1974), Economia y Sociedad: Esbozo de Sociología Compreensiva. Tradução de José Medina Echevarria (et alli). 2 vols., México, Fondo de Cultura Económica.