

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA ANÁLISE DOS CONCEITOS DE CIDADANIA, QUALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL

Maria de Lurdes Tura
Elizabeth Macedo
Maria Inês Marcondes¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo por foco (a) o conceito de currículo e as bases teóricas do documento; (b) o conceito de qualidade relacionado com o processo de ensino-aprendizagem; (c) a questão da cidadania; e (d) a diversidade cultural e currículo. A base teórica do documento pode ser identificada com a perspectiva do "desenvolvimento curricular". De acordo com este enfoque, o currículo é analisado sob um ponto de vista técnico, dando destaque ao seu *design* e à seleção de conteúdos. Observa-se a crença nas possibilidades de mudanças no campo educacional encetadas por mudanças no currículo escolar. Não há referências a relações

de poder ou à natureza do conhecimento. Qualidade é entendida como qualidade do ensino-aprendizagem e se estabelece conexões apenas com a dimensão micro-sociológica. O documento entende a educação para a cidadania como um problema ligado ao aprendizado dos conteúdos básicos da educação fundamental ou ao acesso aos conhecimentos socialmente elaborados. O conceito de diversidade cultural é subsumido pelo de diferenças individuais, de acordo com o viés psicológico do documento. Enfim, a idéia do currículo nacional está associada à legitimação da política neoliberal e serve de orientação para a redistribuição dos fundos públicos cada vez mais escassos.

Palavras-chave: parâmetros curriculares; currículo; qualidade do ensino; cidadania.

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to analyze National Curriculum Parameters. Our analysis will be based on: (a) curriculum concept and document's theoretical basis; (b) concept of quality related to the teaching and learning process; (c) issue of citizenship; and (d) cultural diversity and curriculum. The document's theoretical basis can be identified with the approach of "curriculum development". Following this approach, curriculum is analyzed under a technical point of view, giving particular relevance to curriculum design and selecting contents. Throughout the document, there is a belief that education can be changed through changes in curriculum. There is no mentioning of the power relationships and the nature of knowledge. Quality is understood as teaching/learning quality and has a relation with micro-sociological dimensions. The document sees the education of a citizen as a problem related to the learning of basic contents of the elementary education or to the access to the socially elaborated knowledge. It subsumes

the concept of "cultural diversity" under the concept of "individual differences", according to a psychological approach. Finally, the idea of a national curriculum is associated to the legitimization of neoliberal policy and serves as a guide for redistributing public funds which are reduced.

Key-words: curriculum parameters; curriculum; teaching quality; citizenship.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desse artigo é analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados entre 1995 e 1997 e implementados em 1998. A análise feita se refere à parte do documento intitulada Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) e está centrada nos seguintes aspectos: (a) conceito de currículo e bases teóricas do documento; (b) conceito de qualidade relacionado ao processo ensino-aprendizagem; (c) a questão da cidadania; e (d) diversidade cultural e currículo.

A criação de um currículo nacional no Brasil reflete um movimento latino-americano resultante das políticas neoliberais e da globalização da economia. Contudo, nestes países e, no Brasil em particular, em que as diversidades étnicas, sócio-econômicas e regionais são grandes, essa homogeneização pode provocar um afastamento das realidades locais.

Os Parâmetros Curriculares podem ser vistos também como parte de uma estratégia de centralização conduzida pelo Ministério da

Educação e do Desporto, objetivando democratizar o acesso à escola pública, assim como, implementar uma base curricular comum para todos. Essa estratégia de centralização começou a se concretizar em 1990 com a adoção de um Sistema Nacional de Avaliação. Ao colocar esse sistema em prática, os especialistas do Ministério apontaram a necessidade de um Currículo Nacional, que funcionasse como padrão para a avaliação.

Esta busca da gênese dos PCNs prende-se ao pressuposto de que para se realizar um estudo crítico de um documento é necessário compreendê-los à luz de seus diferentes contextos. Como propôs LaCapra (1987), consideramos que a compreensão do texto precisa ser enriquecida pela captação de suas complexas relações com seus múltiplos contextos. Nossa análise, então, enfatiza dois aspectos: a consideração dos PCN como parte do discurso curricular contemporâneo; e a interrelação entre cultura, sociedade e currículo.

CONCEITO DE CURRÍCULO E BASES TEÓRICAS DO DOCUMENTO

Duas grandes linhas, segundo Pinar *et al.* (1995), são historicamente encontradas no campo do currículo: a primeira, hegemônica nos EUA e no Brasil até a década de 70, caracteriza-se pela preocupação com o “*desenvolvimento curricular*”; a segunda, que ganhou destaque a partir dos anos 80, enfatiza o “*entendimento curricular*”, especialmente como texto político. Essa diferença entre “*desenvolvimento curricular*” e “*entendimento curricular*” assenta-se em diferentes vertentes teóricas, que subsidiam tanto uma quanto a outra abordagem.

No “*desenvolvimento curricular*”, currículo é tomado como produto, numa vertente burocrática do campo (Kliebard, 1975).

A principal interface estabelecida pelos curriculistas ligados a esse grupo é com a psicologia: classicamente, com o comportamentalismo e o cognitivismo de Bruner e Ausubel; contemporaneamente com o construtivismo (Moreira, 1997). A perspectiva funcionalista é a mola mestra dessa abordagem, que privilegia o currículo como instrumento de transmissão das tradições culturais hegemônicas e de formação de um cidadão capaz de se inserir produtivamente na sociedade moderna. Nessa visão de currículo, a qualidade do produto é medida em dois níveis: no intrínseco, por sua capacidade de implementar os padrões determinados nos planos curriculares e, no extrínseco, por sua funcionalidade no processo de controle social (Franklin, 1986).

Na perspectiva do "*entendimento curricular*", especialmente como texto político, a ênfase passa a recair no processo de produção do currículo vivido. Os aportes da psicologia são substituídos pelos da filosofia e da sociologia e o paradigma funcionalista dá lugar à dialética materialista. Na visão crítica de currículo assumem relevo as relações entre currículo e cultura, ideologia e poder. A idéia de currículo enquanto constructo formal e centralizado, que privilegia a cultura dominante, é contraposta ao discurso da diversidade cultural, do respeito pelas culturas de grupos sociais não hegemônicos na elaboração curricular (Freire, 1976). Nesse sentido, a qualidade passa a ser entendida como a possibilidade da escola e do currículo atuarem como elementos de emancipação social.

A base teórica dos PCNs pode ser identificada com a abordagem do "*desenvolvimento curricular*" (Pinar *et al.*, 1995). O currículo, então, é visto sob um ponto de vista técnico, dando atenção especial ao seu "*design*". Observa-se no documento a crença no poder de transformação do currículo, a partir do aperfeiçoamento de fatores internos (relacionados com a mudança curricular), que, por si só, podem

alcançar as transformações pretendidas. Fatores como aperfeiçoamento docente, melhores condições de trabalho e salário digno são apresentados isolados da análise de condicionantes sócio-históricos. Ou seja, apesar desses fatores serem elencados no documento, não estão ligados a nenhum contexto. De acordo com a perspectiva do *"desenvolvimento curricular"*, a seleção de conteúdos é, então, considerada a tarefa fundamental nos PCNs. Não há, no entanto, menção às relações de poder subjacentes a essa seleção, assim como não há nenhum questionamento sobre a natureza desse conhecimento. Os conteúdos são vistos como se fossem neutros, promovendo a igualdade social por eles mesmos e tendo valor intrínseco.

Da mesma forma, o documento afirma que os principais problemas da educação são o fracasso escolar, a aprendizagem insuficiente, a falta de interesse nas tarefas escolares e os conteúdos irrelevantes. Contudo, este conjunto de problemas são assinalados sem que se faça qualquer ligação entre eles ou entre eles e o contexto externo ao ambiente escolar. Para resolver esses problemas, o documento propõe uma reorganização curricular.

A perspectiva tecnicista e as teorias psicológicas construtivistas são, então, as bases teóricas do documento e tratadas como se fossem abordagens similares. De acordo com a perspectiva tecnicista, os PCNs consideram *"a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências"* (p.25). Consoante com as teorias psicológicas construtivistas, dá destaque ao desenvolvimento psicogenético e ao pensamento de L. Vygotsky e E. Ferreiro, o que se pode verificar quando o documento enuncia que *"a orientação proposta nos PCN reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo*

tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo" (p.30). Contudo, é interessante notar que não existe no texto a citação de nenhum autor como embasamento para as análises realizadas.

As idéias básicas que surgem no corpo do documento são: "reorganização curricular", "crença no poder interno da escola" e "ênfase no currículo acadêmico".

No que diz respeito à necessidade de "reorganização curricular", o documento inicia sua argumentação com uma longa descrição dos problemas da educação brasileira e o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais é apresentado como um poderoso instrumento para a solução das mazelas indicadas. A necessidade de "reorganização curricular" é justificada no texto pelo levantamento de problemas oriundos de fatores escolares internos, desconsiderando-se as questões políticas e tratando-se de forma genérica o que é específico das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e da prática pedagógica.

Neste conjunto de questões, o documento não analisa o conflito de posições entre os diferentes atores sociais e está baseado na idéia de que o currículo é um produto consensual. Os PCNs ignoram, por exemplo, aspectos ligados à política do livro didático (Apple, 1996). Em sentido contrário, reforçam a parceria com editoras, reconhecendo que "o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira" (p.64). Em outros momentos, fala na criação de uma política de colaboração com os editores com o intuito de melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Esta dispersão de responsabilidades com a "qualidade de ensino" é bastante freqüente no texto. No entanto, não há nenhuma menção crítica quanto aos interesses que guiam a

ação de cada um dos parceiros com os quais o governo propõe a "co-responsabilidade".

O documento aponta, inúmeras vezes, para a necessidade de fortalecimento do "poder interno da escola". Assinala que "os PCNs, pela sua própria natureza, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (p.10). Enfatiza, então, o caráter não centralizador da proposta curricular, assinalando que os PCN "não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo" (p.10). No entanto, o guia curricular apresentado estabelece "quatro níveis de concretização curricular", baseado no modelo proposto por Cesar Coll (1987):

O primeiro nível corresponde aos PCN e "configuram uma referência nacional em que são apresentados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar". (p.26).

O segundo nível é de responsabilidade das secretarias municipais e estaduais. Nele, os PCN "poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local" (p.26).

O terceiro nível diz respeito à elaboração da proposta curricular de cada escola. Nele, "professores e equipe técnica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo" (p.26).

O quarto nível corresponde ao planejamento das atividades do professor em sala de aula, que *"deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo"* (p.27).

Assim, observamos que, a despeito da ênfase no caráter não centralizador do currículo, o espaço destinado à escola e ao professor nos PCN é bastante reduzido, tal o grau de definição estabelecido pelo documento.

No que diz respeito à ênfase no currículo acadêmico, outra contradição é observada. O currículo nacional é justificado como fundamental para a preparação da força de trabalho para um mercado de trabalho globalizado: *"um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes."* (p.34). No entanto, o currículo é fortemente acadêmico, dando prioridade à educação geral aparentemente dissociada do treinamento profissional. Tal contradição, visível não apenas no Brasil, é apontada em estudos recentes (Spours e Young, 1989). Os autores assinalam que a demanda dos empregadores, atualmente, é por trabalhadores com boa cultura geral em detrimento da formação profissional.

O CONCEITO DE QUALIDADE RELACIONADO AO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

A preocupação com a qualidade é o eixo central do documento. Segundo seus pressupostos, a educação brasileira precisa ser reorganizada de modo a preparar cidadãos para serem inseridos no mercado de trabalho global: *"as questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas"* (p. 32).

No entendimento da qualidade, no entanto, faz ênfase na "qualidade do processo ensino/aprendizagem" e destaca o que é mais aparente, descuidando de uma análise mais crítica da realidade educacional brasileira. Assim, a qualidade relaciona-se sempre com dimensões micro-sociológicas e, a despeito de advogar que a prática educacional deve estar sempre voltada para as necessidades dos alunos, o documento apresenta qualidade como produto de uma boa organização curricular em nível nacional: *"a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade do sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e motivações de todos os alunos e garanta todas as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem"* (p.24) .Ou ainda, *"a qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre*

aspectos da prática didática, bem como sua execução. Estas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores" (p.65). Ou seja, a qualidade parece ser entendida como um problema interno da escola. Afora isso, qualidade e currículo estão interligados nos PCN, o que se traduz no entendimento de que a qualidade advém de uma boa organização curricular.

O documento diz que: *"esta qualidade almejada implica colocar também, no centro do debate as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional na nação brasileira"* (p.13), e ainda, *"a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democrático e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras"* (p.14).

Interligado com a perspectiva de se alcançar a qualidade está o sistema nacional de avaliação que, no que foi dado entender, é sua peça-chave: *"a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento"* (p.14). A relação entre avaliação nacional e currículo nacional é ambígua. Os padrões de avaliação são propostos a partir das linhas privilegiadas pelo currículo nacional e a avaliação é enfocada exclusivamente no desempenho do aluno. Não segue a esta argumentação nenhum dado que indique como irá acontecer a passagem entre a avaliação e a intervenção na qualidade.

A QUESTÃO DE CIDADANIA

O conceito de "cidadania", a "formação do cidadão" ou a "construção da cidadania" aparecem nos PCNs em situações pontuais e é preciso encadeá-las na estrutura mais geral do documento ou com outros contextos teóricos ou sócio-políticos para tentar perceber o que contemplam essas noções. O texto diz, por exemplo, que a educação deve *"atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes"*(p.13). Neste esforço de reunir os diferentes enunciados que fazem o conjunto desta formulação, vale destacar esta idéia bastante vaga de *"conhecimentos socialmente relevantes"*. Cabem as seguintes questões: quem define o que é conhecimento socialmente relevante e a quem interessa essa definição; deixam de ser cidadãos aqueles sujeitos que não detêm os *"conhecimentos socialmente relevantes"*?

Na continuidade da argumentação, o documento distingue que *"a escola ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que o aluno possa exercer seus direitos e deveres"* (p.34). Juntando o que é afirmado no primeiro texto citado e o que é explicitado neste, pode-se verificar a importância dada ao ensino fundamental — comum a todos segundo informam — e à escola na formação do cidadão. Assim, nos PCN a formação do cidadão está subsumida às possibilidades do aluno aprender o que é da base comum do currículo, de forma que esta

está ligada à busca de "standards" educacionais, corporificados em determinados conteúdos. Ainda em torno desta frase, cabe destacar a ligação do exercício da cidadania à atuação "com competência e dignidade na sociedade", o que faz deslocar a questão básica da identidade e dos direitos sociais para o âmbito dos deveres do cidadão e dos interesses da reprodução/conservação do sistema vigente.

Notamos a ausência de qualquer alusão ao aprendizado da busca de direitos sociais de forma ativa e em contato com os problemas de sua comunidade. O que se observa, prosseguindo a leitura do texto, é que, na perspectiva da formação do cidadão, mantém-se o foco nos conhecimentos escolares, que se apresentam, no entanto, assinalados de forma vaga e genérica. A ação do estudante fica, então, postergada para um futuro remoto, o que acompanha a idéia de "formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade" (p.34). Esta prática pedagógica está em desacordo com o que tradicionalmente tem sido aventado como essencial à educação da cidadania, que exige atentar para a participação ativa do aluno nos processos decisórios e para o rompimento da verticalidade absoluta dos poderes autoritários, integrando o par formação/informação (Benevides, 1998). A escola é chamada para uma ação deste tipo. Afora isto, é necessário destacar o aspecto dinâmico deste conceito, o que pressupõe uma atuação no sentido não só de sua consolidação mas também de sua criação/recriação. Neste sentido é preciso, ao se falar de cidadania, contextualizá-la e, portanto, não deter-se apenas em de sua origem muita presa a um sentido abstrato de igualdade e liberdade.

Garcia Canclini (1995) assevera que o conceito de cidadania, no contexto atual de mundo globalizado, vem mudando e se deslocando da esfera pública para as práticas de consumo. Outras

são, pois, as maneiras de se entender como pertencente a um grupo e de conceber o exercício da cidadania. Nesta nova concepção, é pregnante a percepção da cidadania como exercício do direito de consumir bens e meios de comunicação de massas. Em face deste confronto de perspectivas e, principalmente, de práticas sociais, fica cada vez mais difícil pensar a formação de cidadãos restrita à transmissão/assimilação dos conteúdos disciplinares do ensino fundamental, descontextualizados e no cerne da idealização de uma base comum de conhecimentos para todos. Isto está vinculado à negação de qualquer relativização do contexto do ensino público brasileiro, que não atende ao universo das crianças brasileiras e muito menos é igual para todos. Mas, se caminarmos no sentido que propõem os PCNs e aceitarmos que a cidadania depende desta formação curricular, então ficará mais fácil entender as diferentes qualidades na formação de cidadãos brasileiros.

Ainda, acompanhando o texto, percebemos que o documento insiste que o currículo "*contemple temas sociais atuais e urgentes*" e, então, indica a forma acadêmica de tratá-los: pela transversalidade. No entanto, na enunciação dos temas transversais — efetuada no parágrafo seguinte — não relaciona a formação da cidadania entre eles. Neste sentido, este não é, na consideração de seus autores, um tema social atual ou urgente ou não deve ser tratado de forma transversal.

Em outro trecho do documento a questão da cidadania é retomada. No documento lê-se que "*a importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem em instrumentos para o desenvolvimento, socialização, exercício da cidadania democrática e atuação no sentido de refutar ou reformular*

as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças e a petrificação de valores" (p.33).

Novamente, o documento relaciona o acesso aos conteúdos curriculares com o exercício da cidadania. A seguir, valoriza mais uma vez estes conhecimentos como instrumentos de exercício de uma cidadania democrática. Este enunciado associa, também, o exercício da cidadania democrática à atuação no sentido de refutar ou reformular os conhecimentos, crenças e valores atuais. Não há, contudo, menção a outras reformulações que atinjam a organização social e política, centro da dominação e da legitimação dos poderes constituídos.

No tópico intitulado "conteúdos", o tema volta a aparecer e é julgado como importante. Pode-se ler: "A análise dos conteúdos à luz desta dimensão (conteúdos atitudinais) exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão" (p.53). Esclarece, a seguir, que "considerar procedimentos, atitudes, valores e normas como conteúdos do mesmo nível que os conceituais não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula" (p.53), fazendo-nos lembrar a Taxonomia de B. Bloom e colaboradores (1972), mas não acrescentando mais nada que possibilite a melhor compreensão do papel da instituição pedagógica na formação do cidadão. O que parece interessar agora é lembrar a responsabilidade da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o que parece por demais óbvio.

Muitas devem ser as razões para esta forma de tratamento do "exercício da cidadania" como conteúdo curricular. Vale, no entanto, um destaque para a maneira como foram apresentadas as bases

teóricas deste documento. O que se verificou foi a enumeração de problemas sociais desconectados entre si e desligados da estrutura social mais ampla, assim como a ênfase nos aspectos psicológicos da aprendizagem e nas diferenças individuais entre os estudantes. Isto talvez tenha produzido este modo de pensar a educação para a cidadania.

Em se tratando da formação do cidadão, no entanto, é de se estranhar que, estando se falando da realidade educacional brasileira, não se buscasse fundamentos em Paulo Freire, educador brasileiro que detidamente estudou as relações entre o campo político e o educacional e distinguiu uma prática político-pedagógica. Alertou, também, este educador, para a dimensão dialógica da relação professor-aluno, pois "*é no diálogo que os homens pronunciam o mundo*" (Freire, 1975, p. 93). Lembrou, ainda, que a formação humana não deve se esgotar no mero consumir idéias, mas em produzi-las e transformá-las na ação/comunicação, posto que "*não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação/reflexão*" (p.92). Assim, os indivíduos deverão atuar sobre o mundo, buscando sua emancipação e, então, formando-se como cidadãos.

Preferiu o documento, no entanto, entender a formação da cidadania circunscrita à aprendizagem de conteúdos básicos da educação elementar ou ao acesso aos "*conhecimentos socialmente relevantes*". Esta deve ser, pelo que entende o documento, a forma de desenvolver as "*capacidades que assegurem uma formação digna para todos os cidadãos.*" Assim, mantém-se a ênfase em conteúdos sistematizados por um determinado grupo social e presos na grade curricular das disciplinas escolares.

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO

Observa-se nos PCNs a ênfase na homogeneidade e na busca de capacidades que sejam comuns a todos os cidadãos, indicadas como referência para os investimentos do Estado ou, como assinala o documento: *"É papel do estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social"* (p.27). As bases comuns são apontadas, então, como as essenciais para minimizar as diferenças de oportunidades educacionais. O que se pode perceber, então, é uma prioridade no olhar a homogeneidade e que, numa perspectiva ingênua, o documento pensa ser possível dirimir as diferenças de oportunidades pela implantação de um currículo nacional.

Além disto, como trata no mesmo plano de diversidades culturais e diferenças individuais - de acordo com o viés psicológico do texto - fica dúbio como os PCNs irão respeitar a diversidade e promover a homogeneidade de conteúdos. O que se pode verificar, por exemplo, quando afirma que *"os critérios de avaliação ... (são definidos) considerando os objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social"*(p.58). Os objetivos e conteúdos estão propostos para uma área ou ciclo de aprendizagem, condizente com uma determinada faixa etária. Assim, faz subsumir a diversidade cultural nas diferenças individuais. Estas sim são tratadas de forma mais operacional, indicando etapas, processos, ciclos de aprendizagem que estejam de

acordo com as condições pessoais do aluno, como sujeito psicológico.

De outra forma, fala de uma genérica atenção à diversidade, que fica incluída em uma série de outras indicações no tópico referente às orientações didáticas. Cabe a pergunta: a que diversidade se refere o texto? Tendo em vista as atividades, o espaço, o tempo e o material didático, que diversidade é esta que o professor deve dar sua atenção? É possível mais uma vez se pensar que o foco são as "diferenças individuais" quanto ao aprendizado dos conteúdos escolares.

Mas o documento volta a falar da atenção à diversidade na p.63, em que abre um tópico com este título. Nele indica que toda ação educativa deve considerar a diversidade dos alunos, posto que, segundo informa, isto interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem. A seguir, estabelece vários "pontos de vista" genéricos com relação à diversidade: o geográfico, o social, o cultural, o econômico. Dá, no entanto, um destaque maior ao que distingue como a natureza, origem e alcance das diferenças individuais: "*atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas*" (p.63). Com relação a este ponto de vista (psicológico) discorre mais detalhadamente. Fala, então, em garantir um equilíbrio entre a diversidade dos alunos e o cumprimento do currículo, e para tal volta a indicar que é importante estabelecer medidas que atendam às necessidades individuais: "*a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações*" (p.63).

Na conclusão deste tópico indica, ainda, que a "atenção à diversidade" tem também o propósito de evitar ou diminuir a evasão

escolar daqueles alunos com capacidades, interesses ou motivações distintos da maioria. Aí novamente está a linguagem se pautando pelo viés psicológico.

Em suma, a focalização dos aspectos individuais é sem dúvida uma constante quando se trata da diversidade nos PCNs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, para que um currículo nacional? Por que tanto dispêndio de energias e recursos? Anderson (1995) fala que esta idéia está associada à política neoliberal que tem como objetivo treinar trabalhadores de acordo com padrões requeridos pelo mercado. Além disso, serve como uma base para direcionar o financiamento da educação escolar, provendo subsídios para a redistribuição de fundos que estão sendo reduzidos dia após dia.

Num país das dimensões do Brasil, ao qual se acrescentem as diferenças regionais (sócio-econômicas e culturais) e o pluralismo de tendências na prática pedagógica, é difícil pensar em concretizar essa homogeneidade de conteúdos e ingênuo acreditar que isso vá minimizar diferenças de oportunidades educacionais. Por outro lado, o espaço para a diversidade parece ter ficado só nas intenções do texto, posto que, em nenhum momento se pôde distinguir algo que concretamente fizesse perceber medidas que encaminhassem ações pedagógicas neste sentido.

Assim, é mais fácil pensar que o interesse por reformas curriculares esteja mais afeto à necessidade de legitimação das mudanças que o atual governo pretende efetuar, no sentido de facilitar a abertura da economia à globalização do mercado mundial e adaptar a política aos ditames do neoliberalismo (Popkewitz, 1991).

Afora isto, ter PCNs não garante necessariamente a qualidade do ensino/aprendizagem, tendo em vista que esta não se prende apenas às condições internas da escola.

Vale indagar, ainda, como a cidadania vai se concretizar como prática escolar se contida em conteúdos pré-estabelecidos?

Em suma, os PCNs estão coerentes com esta forma estranha de discurso neoliberal, que supõe uma única via para o desenvolvimento econômico e social e um pensamento único. Neste contexto, as diversidades são reduzidas a uma atitude ou estado de espírito, quando se pensa em subjetividades, discordâncias textuais, no caso da academia, ou a busca retórica da igualdade, no campo político, desviando o olhar do legado de injustiças sociais produzidas em espaços conservadores e hegemônicos, que não pretendem problematizar a questão da diferença e da diversidade (McLaren, 1995). O documento trata, então, de uma cidadania já definida e constituída. Ao contrário, cabe concebê-la como constructo pluralizado e hibridizado, em constante construção/recriação no interior de uma sociedade que abriga a diversidade de sujeitos sociais. Enfim, uma cidadania que se abre a uma solidariedade construída no acolhimento e na convivência com os antagonismos, incertezas e diferentes regimes de significação e verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In E. Sader e P. Gentili **Pós-liberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. **Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education**. New York: Routledge/ Kegan Paul, 1996.

- BENEVIDES, M.V. Educação para a cidadania e em direitos humanos, In.: **Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Águas de Lindóia, 1998. p. 165-177. vol. 1/1
- BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. **Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre, Globo, 1972.
- COLL, C. **Psicologia y curriculum**. Barcelona: Paidós, 1989.
- FRANKLIN, B. **Buiding american community: The school curriculum and the search of control**. Philadelphia: Falmer, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GARCIA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1995.
- KLIEBARD, H. Bureaucracy and curriculum theory. In W. Pinar (Ed.) **Curriculum theorizing: The reconceptualists**. Berkeley: Mc Cutchan, 1975.
- LA CAPRA, D. Rethinking intellectual history and readings texts. In D. La Capra e S.L. Kaplan (Ed.) **Modern european intellectual history: reappraisals and new perspectives**. Ithaca: Cornell University, 1987.
- MCLAREN, P. **Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era**. London/ New York: Routledge, 1995.

MOREIRA, A. F. A psicologia e o resto. *Cadernos de Pesquisa*, S.Paulo, 100: 93-107, 1977.

POPKEWITZ, T. **A political sociology of educational reform: Power knowledge in teaching, teacher education and research.** New York: Teachers College, 1991.

PINAR, W.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY; TAUBMAN, P. M. **Understanding curriculum.** New York. Peter Lang. 1995.

SPOURS, K. e YOUNG, M. **Beyond vocalism: a new perspective on the relationship between work and education.** London: Centre of Vocational Studies, University of London, 1988.

NOTA

¹ Professoras da Faculdade de Educação/UERJ.