

CURRÍCULO NACIONAL: reflexões necessárias.

*Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira**

Resumo: O texto tem como objetivo apontar alguns elementos para uma reflexão crítica sobre a mudança curricular, no sentido da emergência de um currículo nacional. Em tempos de reorganização das forças conservadoras, a quem e a que serve a reformulação curricular levada a efeito sob a égide da necessidade da melhoria qualitativa da escola?

Como educadores, não estamos alheios à temática do currículo nacional. Em verdade, a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ - PCN, não nos soa como novidade, uma vez que vimos acompanhando, há algum tempo, as reformulações curriculares, que desde os anos 80 vem ocorrendo em países desenvolvidos como a Inglaterra e a Espanha, para citarmos apenas os exemplos mais divulgados. Temos ciência que também nos Estados Unidos² e mesmo na América Latina (Argentina³, Colômbia e Chile) providências semelhantes foram tomadas, todas associadas à visão neoliberal de educação.

*Professora da Universidade Federal de Alagoas.

¹BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Documento Introdutório, versão preliminar, novembro de 1995.

²APPLE (1994); MCLAREN, GUTIERREZ (1996).

³FELDMANN (1996).

Apesar das críticas que estas experiências educativas têm suscitado⁴, todas elas, de um modo ou outro, serviram de base ao trabalho levado à efeito pelo Governo Brasileiro, através do Ministério de Educação e Cultura. A justificativa encontra argumento na necessidade de se fazer cumprir o disposto no artigo 210, da Constituição de 1988, no que se refere à fixação de conteúdos mínimos a serem ministrados no ensino fundamental e ao provimento de sua qualidade, aspecto este enfatizado no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Nos documentos levados ao conhecimento de alguns educadores até o presente momento, entretanto, é facilmente perceptível a influência predominante das idéias do Professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, um dos teóricos responsáveis pela reforma da educação em seu país, além da participação de um grupo de professores, alguns representando a experiência pedagógica isolada de uma escola de ensino fundamental⁵ em São Paulo, capital do estado de mesmo nome e o centro urbano de maior desenvolvimento econômico do país. Sua industrialização e urbanização se deram graças a um intenso movimento migratório, tanto interno quanto externo, o que determinou características sócio-culturais diferenciadas do restante dos estados e cidades brasileiras. Portanto, uma experiência pedagógica isolada, com estas determinações, não vale como parâmetro para todo um sistema que sabemos altamente complexo e diversificado.

Objetivamos neste trabalho, mais do que criticar os Parâmetros Curriculares Nacionais (?)⁶, encaminhar algumas reflexões

⁴ARROYO (1966); DOMINGUES (1966); GARCIA (1966); MOREIRA (1966), e outros.

⁵Escola da Vila, São Paulo, SP.

⁶Esta crítica está feita por MOREIRA (1996), ao afirmar, categoricamente, que considerando as *detalhadas recomendações* dos documentos apresentados pelo MEC, se configuram como currículo e não como "parâmetros curriculares", conforme se intitulam.

a respeito das discussões que se desenvolvem, no momento, a respeito da pertinência da adoção de um currículo nacional.

A concepção de um currículo nacional, por si só, já seria merecedora de atenção, uma vez que se tenha em conta a complexidade de tecermos uma definição de currículo. Mais ainda, atribuindo-lhe tal qualificação, principalmente quando a mesma se posiciona no contra fluxo das correntes mais atuais. Ou seja, no momento em que as tendências se voltam em defesa de um currículo emergente que contemple, nos projetos educativos, as múltiplas facetas da diversidade cultural, o que o MEC vem a propor é a uniformidade, ignorando as discussões e a experiência acumulada dos estudiosos da área, e pretendendo, ingenuamente, que, sob o arco abrangente da nacionalidade, todas as diferenças culturais e desigualdades sociais sejam prontamente dissimuladas e anuladas.

O currículo pode ser, em perspectiva reducionista, visto tão somente enquanto instrumento, ou seja, um receituário acerca dos conteúdos e das técnicas de como ensinar. Porém, não é por aí nosso encaminhamento: não nos esquivamos à apreensão das implicações ideológicas embutidas nas intenções das diretrizes que o determinam. Assim, gostaríamos de aprofundar um pouco as discussões sobre currículo nacional, enfocando multiculturalismo e mudança em educação.

Multiculturalismo e currículo

A corrente culturalística de currículo⁷ percebe educação e cultura constituindo-se como elos orgânicos, estreitamente assegurados,

⁷APPLE(1994); FORQUIN (1993); GIROUX (1986); MCLAREN (1996); MOREIRA & SILVA (1994).

e o currículo enquanto construção alicerçada nas circunstâncias, condições e práticas, no interior das quais se operacionaliza. Ao que podemos acrescentar a participação, no sentido da parceria, dos sujeitos que o atualizam, a cada re-significação que atribuem ao seu sentido.

Enquanto produto dos conflitos e concessões políticas, econômicas e culturais gestadas na dinâmica social de um povo, o currículo é sempre um conjunto de conhecimentos resultante da seleção de um grupo que se atribui a tarefa de eleger qual seja o saber legítimo. A determinação do poder de decisão a respeito desta seleção se relaciona diretamente à forma como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados no interior da sociedade.

Desta forma, haverá sempre uma política que exprima o conflito em torno daquilo que, se para alguns são meras descrições neutras do mundo, para outros refletem concepções do grupo dominante. Isto é, em nome de uma política do conhecimento oficial, privilegiar-se-á sempre um grupo em detrimento de outros.

Vivemos em uma sociedade complexa e plural em termos étnicos e sociais, o que já inviabiliza a definição do que venha a ser uma cultura nacional. Mais apropriado se torna, portanto, considerarmos o Brasil sob um ponto de vista multiculturalístico. Assim, como permitir à educação cumprir seu papel de transmissão/conservação/renovação/construção de conhecimento, sem explicitar e nem deixar margens generosas à compreensão do que sejam e a que servem os conhecimentos, as crenças, os valores e as práticas a serem transmitidos pela escola?

Apesar da atualidade das idéias sobre multiculturalismo, MCLAREN & GUTIERREZ (1996), alertam que as pesquisas realizadas em educação, nos Estados Unidos, país com farta produção e longa tradição nesta área do conhecimento, ainda não se deram conta das influências que as culturas, em sociedades multirraciais e fortemente hierarquizadas socialmente, exercem sobre os conteúdos escolares.

"...In such settings, the transcendent or dominant scripts of the larger society, i.e., racism and sexism, are rarely disconnected from the everyday lives of students in urban classrooms. As researchers, we continue to struggle to understand better these connections.

Specifically, we are suggesting that these relations between the transcendent scripts and everyday classroom practices, that is, 'between the large and the little' (GEERTZ, 1995) be explored to a greater degree than at present in classroom-based ethnographic research in which there is a concerted attempt on the part of the researcher to address the local instantiation of larger vectors of power and social hierarchies." (p. 19,20).⁸

Afirmam ainda que, dependendo da posição ideológica dos que assumem o discurso do multiculturalismo, este adquire características diferenciadas: desde a aceitação do pressuposto da inferioridade cultural de alguns grupos raciais, como alegam os conservadores, passando pela ingenuidade de se defender a igualdade para todos, como querem os liberais, que, mesmo em sua facção mais realista, tendem a aceitar as diferenças raciais, secularizando os aspectos sócio-políticos e culturais aí implicados, chegando até ao posicionamento de crítica da estrutura pós-moderna, assumida pelos teóricos da resistência.

Desta forma, que esforços devemos empreender e sob que ótica é possível entendermos os objetivos de um currículo nacional,

⁸"...Neste sentido, o discurso transcendente ou dominante da sociedade mais ampla, isto é, racismo e sexismo, raramente estão desconectados do cotidiano dos estudantes nas classes urbanas. Como pesquisadores, continuamos lutando para entender melhor estas conexões.

Especificamente, sugerimos que estas relações entre o discurso transcendente e as práticas escolares do cotidiano, isto é, entre o "grande e o pequeno" (GEERTZ, 1995) sejam exploradas mais profundamente do que têm sido até agora nas pesquisas etnográficas sobre a sala de aula, nas quais há um esforço deliberado por parte do pesquisador para se remeter à instância local dos grandes vetores do poder e das hierarquias sociais" (tradução livre).

proposto por um governo que reconhece as diferenças culturais e a necessidade de atendê-las⁹, mas não abre espaços claros de participação e discussão aos legítimos representantes da sociedade, que não sejam os de homogeneizar, controlar e centralizar conhecimentos e práticas, em função das urgências e demandas políticas e econômicas de uma “Nova Direita”, articulada sob os princípios do neoliberalismo e que se adianta para tomar posição de comando na administração da política do conhecimento oficial.

FORQUIN (1993) chama a atenção para o despropósito da função de transmissão e preservação cultural, quando conteúdos e valores, organizados e selecionados pela escola, não são os reconhecidos e legitimados pela comunidade. Não somente aquela interna - dos professores - mas a mais ampla, a da sociedade:

“Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos” (p.9).

No mesmo sentido, acrescentamos, que a validade da aprendizagem encontra respaldo no reconhecimento de sua funcionalidade e legitimidade diante das experiências de vida dos sujeitos. Nega-se, por conseguinte, como pressuposto, a atribuição de um valor intrínseco da coisa ensinada, assim como da coisa aprendida. Portanto,

⁹“A importância da definição dos PCN para um país como o Brasil, marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural, além da grande dimensão territorial, reside, fundamentalmente, na urgência de se reconhecer o princípio da equidade no interior da sociedade. Cada criança ou jovem brasileiro, de locais com pouca infraestrutura e condições sócio-econômicas desfavoráveis, deve ter acesso e usufruir do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.” BRASIL, MEC (1995: 7, 8)

questionamentos e críticas envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, consistência, utilidade, interesse, valor educativo ou cultural devem ser reafirmados como elementos potencializadores e inerentes à função docente, atribuição ausente ou diluída na perspectiva de um currículo nacional, por mais que este venha a afirmar a necessidade de se valorizar, na tarefa do professor, as funções de seleção e decisão, para que venha a ser:

“... um intermediário entre o aluno e o conhecimento, mas um intermediário reconhecido como alguém que sabe mais e que é, portanto, uma fonte de informação valorizada, o que não quer dizer que deva atuar como senhor absoluto do saber. O professor deve intervir no sentido de assegurar ao aluno, dentro da escola, condições favoráveis para aprender, planejando e encaminhando atividades de modo a garantir a programação estabelecida para que os alunos desenvolvam as capacidades eleitas como essenciais”.

BRASIL, MEC (1995, 15).

O que defendemos, portanto, é que a escola respeite e acolha, de modo crítico, as diferenças culturais, para permitir que se ampliem e se aprofundem os horizontes do conhecimento, e que essa mediação proposta se realize na perspectiva de um currículo informado por um multiculturalismo crítico que, assumindo ser a cultura um espaço de conflito, seja capaz de ver na diversidade a oportunidade de se construir e afirmar uma política cultural crítica e comprometida com a justiça social.

Currículo e mudança

A crise da educação é o pretexto de sempre para justificar a mudança que, neste caso, surge como sendo a adoção de um currículo e de um sistema de avaliação nacionais. Indagamo-nos, entretanto, sobre o que significa a mudança em educação?

Mais do que se buscar o novo, a mudança em educação implica em radicalidade, em alteração estrutural, em um esforço de se rever seriamente, buscando suas raízes, o conjunto de crenças que sustentam as orientações que servem como referência à ação, ou como quer HUBERMAN (1973): “é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e a de tornar a pôr em causa antigos postulados” (p.18)

Assim, acredito que não há quem se oponha, mesmo em prejuízo de uma possível conquista de autonomia por parte das escolas, ao estabelecimento de um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais em nome da elevação do nível educacional e de chamar os professores à responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

Segundo ARROYO (1996), a autonomia que se sustenta na permissão dada a cada escola de elaborar seu próprio projeto pedagógico, não deve ser incentivada, por não permitir que se avance em direção à elaboração de uma proposta curricular nacional que, enquanto discutida nos coletivos de professores¹⁰, venha a exprimir o pensamento do conjunto mais amplo da sociedade.

¹⁰BELO HORIZONTE, Sec. Mun. Educ. *Proposta político-pedagógica*, 2 ed., 1 versão. Rede Municipal de Educação, outubro de 1994

Havendo, pois, um consenso e um contexto favoráveis à mudança, devemos atentar, no entanto, para quem lidera os esforços para a sua consecução. Isto é, para quem define a pauta da política educacional.

Tradicionalmente, têm sido os conservadores, mas mesmo estes devem ser considerados em função de sua historicidade, o que significa reconhecermos hoje, em sua fala, o teor da necessidade da mudança qualitativa em educação.

Entretanto, o que se configura como sendo uma mudança qualitativa¹¹, não passa de uma nova roupagem para o modelo já consagrado, como podemos observar em DOMINGUES (1996), que recuperando o papel histórico do currículo na educação brasileira, demonstra que os PCN, na verdade, se traduzem enquanto mera derivação. Objetivos educacionais voltados para a cidadania, sem, no entanto, explicitar o que se entende como sendo a formação do cidadão, e estrutura curricular hierarquizada em torno de disciplinas que se fazem importantes em detrimento de outras, segundo uma ótica que não a da formação integral do homem, mas aquela ditada pelas necessidades do mercado, não se configuram como novidades, podendo ser, facilmente, encontradas em muitos momentos do passado de nossa escola¹².

Reforçando a crítica ao conservadorismo dos PCN, MOREIRA (1966) compara a proposta do MEC com as de outros países, destacando, em todas, a ambigüidade existente entre as propaladas

¹¹"A política de alianças e parcerias propostas pelo Plano Decenal parte do pressuposto de que a recuperação da escola fundamental não se limita ao âmbito interno dos próprios sistemas de ensino. E tendo em conta que a educação permeia todas as esferas da vida social, considera que ela só poderá ocorrer mediante o esforço integrado do conjunto da sociedade, sendo importante que cada instância e segmento assumam compromissos públicos com a melhoria da qualidade da aprendizagem por parte dos alunos." BRASIL. MEC, 1995, p.3.

¹²Leis Orgânicas. Lei 4024/61, Lei 5692/71

intenções de modernização e intenções mais tradicionais, expressas estas últimas na seleção e organização dos conteúdos curriculares: *“O que se tem observado é tanto a preferência pela organização disciplinar dos conhecimentos escolares, como pelas disciplinas que tradicionalmente têm ocupado espaço nos currículos.”* (p.6)

Observa-se, desta forma, que programas escolares apresentam listagens de disciplinas e conteúdos, com alterações apenas na denominação das matérias, não apenas no Brasil¹³, mas também na Inglaterra¹⁴. Ignora-se, por sua vez, as discussões a respeito de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade¹⁵ que têm apontado no sentido de uma nova organização na estrutura curricular, na abordagem dos conteúdos, no tratamento didático e pedagógico e na formação dos professores.

Indagamo-nos, entretanto, em qual contexto social mais amplo o discurso da mudança educativa se insere?

Não é possível identificá-lo com o da preocupação com a melhoria das oportunidades de vida e a integração social das camadas populares. O termo que se tem tornado repetitivo - qualidade -, não tem o significado social que gostaríamos de lhe atribuir. O que se concebe por qualidade não exprime nada além do que o empenho máximo no provimento, no limite, das condições educacionais tidas como necessárias para instruir os indivíduos das competências indispensáveis à garantia da conquista de um espaço competitivo no mercado da economia globalizada.

¹³Ib. pg 29.

¹⁴Vide MOREIRA. 1996, p.6.

¹⁵FAZENDA (1994); KLEIN (1990); GUSDORF; LENOIR (1995), (1995); SIEBENEICHLER (1989).

Educadores, que há longo tempo denunciemos o controle ideológico via escola, não podemos assistir passivos à inserção da educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos, que determina sejam os objetivos educacionais orientados em função das metas do crescimento econômico, voltadas, com exclusividade, ao atendimento dos anseios de enriquecimento da classe empresarial. Neste sentido, um currículo nacional pode vir a ser, tão somente, um instrumento adequado aos propósitos da modernização educativa e a uma eficiente produção de capital humano melhor capacitado. Dificilmente, porém, teria condições de satisfazer aos anseios de desenvolvimento social e ampliação da base democrática de nossa sociedade, pela participação de um contingente mais numeroso de indivíduos nas esferas de decisão política e econômica.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. "A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?" In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu.(org) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- ARROYO, Miguel. "Poder público e formação de educadores". In: VIII ENDIPE. 1966, Florianópolis, comunicação.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta político-pedagógica*. Rede Municipal de Educação. 2 ed, 1 versão, outubro, 1994.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório. Versão preliminar*, novembro, 1995.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus Editora, 1994.
- FELDMANN, Daniel. "Inovaciones educativas basadas en el curriculum: una visión crítica". In: VIII ENDIPE. 1966, Florianópolis, mimeo.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "A formação e profissionalização do professor frente aos novos desafios." In: VIII ENDIPE. 1996, Florianópolis, mimeo.
- GARCIA, Regina Leite. "Professoras do Brasil: algozes ou vítimas?" In: VIII ENDIPE. 1996, Florianópolis, mimeo.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLEIN, Julie. *Interdisciplinarity: history, theory, practice*. Detroit: Wayne Estate University, 1990.

LENOIR, Yves. "L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignant primaire: réalité et utopie dans un nouveau paradigme." In: Seminário sobre APPROCHES INTERDISCIPLINAIRES ET NOUVEAUX PARADIGMES, s/l, 1995, comunicação.

_____. "L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept". In: CAHIERS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION, s.l:s.n., vol 1, n.1, 1995, p.1-39.

MCLAREN, Peter; GUTIERREZ, Kris. "Global politics and local antagonism: research and practice as dissent and possibility." In: VIII ENDIPE. 1966, Florianópolis, mimeo.

MOREIRA, Antonio Flávio. "Os parâmetros curriculares nacionais mais uma vez em questão". In: IV ENCONTRO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR. 1966, Águas de São Pedro, mimeo.

_____: SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SIEBENEICHLER, Flávio B. "Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G.Gusdorf e J. Habermas". In: REVISTA TB. Rio de Janeiro, 98: 153/180, jul.-set., 1989.