

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E MULTICULTURALIDADE NO CURRÍCULO

NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS AND MULTICULTURALITY IN THE CURRICULUM

*Maria Izabel de Bortoli Hentz**

RESUMO: *O entendimento de que a educação assume papel relevante na implementação de novas políticas culturais nos desafia a estudos que auxiliem na compreensão e na transformação das políticas curriculares que passam a ser o campo de ação para a construção de nova hegemonia. Este artigo discute, inicialmente, a educação no contexto da globalização e a relação entre cultura, educação e currículo. A convicção de que o currículo ultrapassa o campo técnico e metodológico e de que não pode ser analisado e entendido sem uma relação com o contexto político, econômico e cultural em que se insere norteia a análise dos documentos de Língua Portuguesa e Pluralidade Cultural (tema transversal) dos Parâmetros Curriculares Nacionais que estão sendo propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto. Procura, também, estabelecer uma relação com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico. A análise desses documentos busca verificar a concepção de linguagem que fundamenta o ensino de língua e literatura.*

ABSTRACT: *The view that education has a relevant role in the implementation of new cultural politics challenges us to studies that will help to understand and change curricular politics that become the field-of action for building a new hegemony. This article at first discusses education in the context of globalization and the relationship between culture, education and curriculum. The conviction that the curriculum transcends the technical and methodological field and to be analyzed and understood without being related to the political, economical and cultural context in which it occurs guides the analysis of the documents concerning Portuguese Language and Cultural Plurality (transversal theme) of the National Curricular Parameters which are being proposed by the Ministry of Education and Sport. The article also attempts to establish a relationship with the National System of Assessment of Elementary Education.*

* Mestranda em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

The analysis of these documents aims to find out the concept of language that underlies the teaching of language and literature.

As transformações por que passa o mundo contemporâneo, marcadas pelos avanços da ciência e da tecnologia, correspondem a mudanças de ordem política, econômica e cultural. No entanto, as discussões sobre o processo de globalização têm assumido um caráter acentuadamente econômico.

Considerando que a globalização, além de criar uma nova ordem econômica e política, cria uma nova ordem cultural, coloca-se como importante a análise das políticas educacionais que se vêm implementando, especialmente a política curricular.

A opção por aprofundar o currículo se deve ao fato de que entendo, fundamentada em Apple (1995), que o ele ultrapassa o campo técnico e metodológico. Como componente curricular, optei por analisar os documentos de Língua Portuguesa e de Pluralidade Cultural (tema transversal) dos Parâmetros Curriculares Nacionais que estão sendo propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto. A escolha desse componente curricular se deu por causa de minha área de formação e atuação no ensino fundamental, por acreditar que a Língua e a Literatura encerram significativos aspectos da cultura de uma sociedade e que, portanto, possibilitam compreender e estudar as características dos diferentes grupos culturais a partir do estudo de suas variedades lingüísticas e produções literárias.

Analisando as variedades lingüísticas e a literatura como manifestações culturais que possibilitam compreender e estudar as características dos diferentes grupos humanos. Considerando a pluralidade cultural de uma sociedade como a brasileira, busco fazer uma breve análise do ensino de língua e literatura nos currículos de influência jesuítica e de influência pragmática. Mais detalhadamente, procuro verificar a concepção de linguagem que fundamenta o ensino de língua e literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Penso, porém, que o estudo do currículo a partir dele mesmo, sem uma relação com o atual contexto político, econômico e cultural, seria um estudo relativamente pobre, pois, como já o aponta Apple (1995), o currículo oficial não pode ser analisado e entendido desvinculadamente. Assim, optei por estudá-lo a partir da relação com a educação e desta com a globalização.

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

As discussões sobre o processo de globalização têm assumido um caráter acentuadamente econômico, na perspectiva de muitos autores. Porém, outros o entendem num contexto mais amplo, ou seja, como uma questão cultural, já que *“trata-se não apenas de criar uma nova ordem econômica e política [...] mas também da criação de uma nova ordem cultural”* (GENTILI, 1995, p.232).

Nesse sentido, a educação assume papel relevante, pois uma das ações políticas da *“nova” direita*¹ é desintegrar a existência do direito à educação para integrá-la nas regras de mercado. Assim, a educação, na sociedade de mercado, é tida como um tipo de propriedade que pode ser comprada e vendida. A possibilidade de comprar e vender está fundamentada num princípio de desigualdade, considerado positivo pela lógica empresarial, pois estimula a competição.

A concretização das políticas educacionais neoliberais vem acompanhada de uma mudança cultural de ataque à escola pública

“a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (GENTILI, op.cit., p.244).

Suárez (1995) reforça esse entendimento quando se refere às propostas educacionais como a estratégia cultural do neoliberalismo para a construção de nova hegemonia, apontando a escola como o campo privilegiado e o centro de irradiação da nova política cultural. Ressalta, ainda, que a mudança não é apenas terminológica, pois os valores políticos são substituídos pelos econômicos. Para o pensamento neoliberal, a escola deve formar consumidores e não cidadãos.

À medida que se entende o neoliberalismo como uma ofensiva para criar novos conceitos de sociedade e de mundo, parece insuficiente apenas

¹ Utilizo, neste trabalho, o termo “nova” direita para referir-me aos defensores da política neoliberal, como o fazem GENTILI, Pablo (1995), SUÁREZ, Daniel (1995) e SILVA, Tomaz Tadeu Da (1995).

denunciar as distorções e falsidades desse pensamento. Faz-se necessário *“identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra”* (SILVA, 1994, Apud GENTILI, 1995, p. 245) para que a sociedade de mercado não se transforme em senso comum, no sentido gramsciano.

Se o senso comum na sociedade neoliberal² está carregado dos interesses burgueses, ou, em outras palavras, se no pensamento das classes subalternas os interesses da classe dominante estão colocados como legítimos, ou até como seus próprios interesses, é possível dizer que, de alguma forma, o trabalhador carrega dentro de si interesses alheios como se fossem seus. A compreensão desses interesses alheios e a conseqüente compreensão dos próprios interesses poderia equivaler à expulsão dos interesses burgueses do meio da classe trabalhadora e um conseqüente dar-se conta do que está escondido atrás das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, não perceptíveis a partir da ótica confusa do trabalhador, com o interesse burguês incorporado como seu. Para Gramsci, é através da educação que isso se torna possível.

A perspectiva de Gramsci, de um lado, possibilita a compreensão do sentido e da força da ação neoliberal no campo cultural, em especial na educação. De outro lado, também aponta o campo cultural como o espaço de luta da classe trabalhadora para a reconstrução de uma sociedade democrática pautada pelos princípios da igualdade e da justiça.

Considerando esse entendimento, coloca-se como necessária a análise das políticas educacionais, especialmente a curricular, que vem se implementando, tendo em vista o processo de globalização e a política cultural neoliberal. A compreensão do momento atual implica, também, a relação dessas políticas com políticas educacionais anteriores, para não se incorrer no risco de negligenciar dados significativos para se ter dela uma ampla compreensão. Os problemas que enfrenta o atual sistema de ensino são, em grande parte, reflexo de políticas implementadas no decorrer da história da educação latino-americana e, particularmente, brasileira. Estes, portanto, não são criados a partir do nada.

² É importante dizer que a existência de interesses burgueses dentro da classe trabalhadora não é uma característica exclusiva da sociedade neoliberal, visto que a sociedade liberal se sustenta, em grande parte, nesse senso comum.

A perspectiva histórica permite compreender que, se ações do passado influenciam e, às vezes, determinam as ações do presente, as ações que se desencadeiam atualmente, no interior das relações sociais, podem determinar práticas futuras. Se bem compreendidas as práticas passadas, pode-se contribuir para que o que foi significativo para a construção de uma educação melhor seja ampliado e continue a ser desenvolvido e o que não contribuiu seja transformado. Parece, assim, que conhecer o processo histórico das políticas culturais e educacionais se torna cada vez mais necessário.

Aqui é significativo o trabalho de Fonseca (1995), que aponta a democratização da matrícula, o ensino profissionalizante, a criação de padrões de eficiência e gestão para o sistema de ensino, como as diretrizes do Banco Mundial para a educação, a partir do final dos anos 60, nos países do Terceiro Mundo, com destaque para os países da América Latina. Até então, o banco privilegiava projetos de infra-estrutura³.

Pelos documentos oficiais do banco, de 1970 e 1974, a autora constata que a ênfase foi para o ensino profissionalizante. Pode-se destacar a Lei 5.692/71 como resultado dos acordos MEC/USAID, que instituiu o ensino profissionalizante obrigatório no ensino médio, com o objetivo de preparar a mão-de-obra para a indústria emergente. Como esse ensino não atendeu às expectativas nem dos trabalhadores e nem dos empresários, porque não formou os profissionais que o mercado exigia, a obrigatoriedade para o ensino profissional foi suspensa pela lei 7.044/82. Entendo que, com relação a esse aspecto, pode-se fazer outra reflexão: as escolas privadas, que tinham a responsabilidade de formar as elites, continuaram o seu ensino com formação geral e não profissional, acentuando a diferença no acesso aos bens culturais.

A idéia que é reforçada nos documentos oficiais do Banco Mundial de 1980 é a da eficácia educacional pela gestão autônoma e, em 1990, a ênfase desloca-se do ensino técnico secundário para a alfabetização e para a educação geral.

³ É importante frisar que não se pode estabelecer uma relação linear das diretrizes do Banco Mundial com interesses contrários aos da classe trabalhadora, como às vezes se faz na crítica ao modelo neoliberal. Como exemplo, pode-se citar a universalização da matrícula e o estabelecimento de padrões de excelência na educação como diretrizes benéficas à maioria da população.

Parece-me que, sem deixar de lado a política de universalização da educação básica, a preocupação com o ensino médio, particularmente o profissionalizante, vem ganhando espaços cada vez mais significativos nas falas das autoridades educacionais. As novas tecnologias empresariais exigem hoje um novo perfil de trabalhador e a escola deve prepará-lo, o que poderia implicar um neo-tecnicismo educacional. Não quero, com isso, defender o argumento de que a escola não deva incorporar os avanços tecnológicos e científicos. Essa é, sem dúvida, uma tarefa para a escola. O que a escola deve evitar é o trabalho com as novas tecnologias, principalmente a informática, apenas para instrumentalizar o aluno profissionalmente. Deve, por outro lado, oportunizar a apropriação dessas novas tecnologias por parte do aluno, como uma produção cultural, cuja compreensão é necessária para poder intervir na construção da sociedade.

CULTURA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Atualmente, o currículo passa a ser assunto nas agendas das políticas culturais, uma vez que se percebeu que este ultrapassa os campos puramente técnicos e metodológicos e se constitui num terreno de produção e criação simbólica e cultural. A *“nova” direita* tem um projeto bem definido para a educação e para o currículo, na medida em que está introduzindo nele os mecanismos de controle e produção empresarial. Daí a importância que o assunto vem assumindo, através da implantação de currículos nacionais e de sistemas de avaliação, para a materialização de nova hegemonia. Apple (1995) aponta para a gravidade da relação entre currículo, sistema de avaliação e o projeto da direita, já que o currículo oficial impõe silenciosamente a cultura dominante.

Entendo que o ponto central da discussão não é ser contra ou a favor do currículo nacional e do sistema de avaliação, até porque acredito que o currículo pode ser socializador de conhecimentos significativos para as camadas populares, dependendo do marco referencial a partir do qual o mesmo se estrutura em caráter nacional. Gramsci (1989), tendo como preocupação a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos mais significativos, defendia o currículo nacional dentro do conceito da escola unitária. Entendia esse autor que a não existência de um currículo nacional condenava as camadas sociais materialmente mais pobres à pobreza intelectual, enquanto os conhecimentos mais complexos continuariam reservados às camadas mais abastadas da sociedade.

A escolha do conhecimento a ser trabalhado pela escola, a organização deste conhecimento e a forma como deve ser trabalhado são o reflexo das relações de dominação e subordinação que se estabelecem no interior de uma sociedade. A legitimação de um determinado conhecimento em relação aos demais se dá a partir da legitimação cultural que, segundo Bourdieu (1974), é a possibilidade que determinado grupo social (dominante) tem de converter em legítima, para a sociedade toda, a cultura de seu grupo. Assim, há um conhecimento que, socialmente, vale mais porque é o conhecimento de uma determinada classe social e, portanto, deve ser convertido em conteúdo curricular. Há, portanto, uma estreita relação entre conhecimento e poder. Daí a importância de as classes subalternas terem o domínio do conhecimento da camada social dirigente, como um instrumento de superação da subalternidade.

À medida que se contempla somente o conhecimento produzido por uma determinada classe no currículo escolar, a criança que não pertence a essa classe não pode se reconhecer naquele conteúdo e, conseqüentemente, não se vê como produtora de conhecimento porque o que ela produz não é considerado conhecimento pela escola. Como não há uma relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento da vida, o fracasso escolar se instala. Garcia (1995) entende o fracasso escolar como uma forma de resistência à dominação cultural imposta pela escola.

Para essa autora, a escola deveria estabelecer uma relação dialética entre a cultura das crianças e a cultura dominante. Nesse processo,

"a professora passará a usar como conteúdo pedagógico de alfabetização a fala das crianças, uma fala que fala de seu mundo. Da fala de seu mundo, as crianças aprenderão a falar de outros mundos, diferentes do que até então conheciam. Aprenderão, inclusive, que há outras formas de falar, que atingem um auditório mais amplo, e que é importante que elas aprendam a usá-las" (GARCIA, op.cit., pp. 142-3).

Essa relação deve se estabelecer, na escola, não para que as crianças substituam a sua cultura pela dominante ou para se adaptarem a esta, mas para que vejam a sua cultura trabalhada na escola como as demais e para que tenham acesso a outras culturas que não apenas a que já dominam.

Pode-se considerar que o currículo é seletivo na medida em que a cultura escolar não representa todos os aspectos da cultura da sociedade.

Sacristán (1995), entre outros, propõe como alternativa programas multiculturais fundamentados na integração de uma cultura em outra, sem eliminar a cultura de origem, e no respeito às diferenças, que têm origem nos movimentos migratórios. Entende, ainda, que um currículo comum pode significar igualdade de oportunidades, mas sem desconsiderar o ponto de partida, que é diverso.

Para Apple (op. cit.), o currículo nacional, no atual contexto, está se colocando como uma alternativa para reinstituir o poder hegemônico da direita, abalado pelos movimentos sociais. A idéia de currículo nacional, para esse autor, é uma forma de política cultural que se acentua em tempos de crise econômica e de autoridade. O autor entende, ainda, que o currículo nacional não considera a heterogeneidade cultural e se constitui num mecanismo para o controle do conhecimento, através da estruturação de um sistema de avaliação.

Pode-se entender, com Apple (op.cit.), que o currículo nacional pode ter o caráter homogeneizador, quando alinhado aos interesses globalizantes. Porém, existe a possibilidade de o currículo nacional ser resistente à homogeneização, quando alinhado aos interesses da maioria de uma população nacional, como no entendimento de Gramsci (op cit).

É possível afirmar, também, que não há incompatibilidade entre multiculturalidade e currículo nacional. Dizendo de outra forma: para se ter um currículo que atenda à multiculturalidade, não é necessário negar o currículo nacional, desde que o mesmo seja formado por um corpo de conhecimentos efetivamente significativos para toda uma nação. A atenção às características das diferentes culturas que coexistem no âmbito da mesma nação é possível, trabalhando-se um currículo nacional a partir das características culturais de cada grupo cultural. O contrário, considero arriscado do ponto de vista intelectual e político, pois se se trabalhar um currículo para cada especificidade cultural, poder-se-á facilmente caminhar para uma situação em que se passe a ter um currículo para agricultores, outro para pescadores, outro para operários e outro para patrões.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, o currículo nacional e o sistema de avaliação já estão sendo implementados pelo Ministério de Educação e do Desporto como parte dos acordos com o Banco Mundial e também como estratégia de política cultural da

*“nova” direita*⁴. Parece-me que convém resgatar algumas informações já anteriormente citadas sobre a política do Banco Mundial para a educação da América Latina, em especial do Brasil, para contextualizar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases que regulamentou o ensino brasileiro até o final de 1996, quando da aprovação da Lei 9394/96, foi a Lei 4.024/61, reformulada pela Lei 5.692/71, que introduziu o ensino profissionalizante obrigatório no 2º. grau, decorrente do acordo MEC/USAID. Toda a reforma do ensino determinada por essa lei, aos poucos, foi demonstrando a sua ineficiência, o que levou o governo a alterá-la pela lei 7.044/82, no sentido de propor a **preparação para o trabalho** e não mais a **qualificação para o trabalho** como propunha a legislação anterior, e determinar que a profissionalização no 2º. grau não fosse mais obrigatória.

A Constituição de 1988 já representa grandes avanços para a educação brasileira, no sentido de considerar a educação direito do cidadão e dever do Estado e da família. Concebe o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas. O texto constitucional implica a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação e, como decorrência, a necessidade de um Plano Nacional de Educação.

Em meados da década de oitenta, com a abertura democrática, textos de pensadores marxistas, a exemplo de Antonio Gramsci, que dedicaram parte de sua obra à educação, começaram a ser estudados pelos educadores brasileiros. A leitura desses textos proporcionou o debate e a possibilidade de esses educadores se apropriarem de um outro viés de entendimento da educação, chegando a influenciar o movimento de reorganização curricular desenvolvido entre 1987 e 1991 pelos governos estaduais. Esse processo foi possível, em grande parte, devido à participação, em cargos governamentais, de professores que entendiam a educação a partir da perspectiva sócio-histórica. Também a Constituição de 1988, à qual me referi, incorporou a influência das

⁴ No entanto, a escola continua tendo um espaço de liberdade para fazer com que esse currículo incorpore as peculiaridades da cultura que os seus alunos trazem do seu meio social, bem como conhecimentos que auxiliem os alunos na compreensão do contexto sócio-político-econômico-cultural. Fazer com que o currículo nacional não seja uma pura e simples camisa de força imposta à escola depende muito dos professores, como intelectuais orgânicos das classes subalternas, se conseguirem se assumir como tais.

discussões do pensamento gramsciano no meio educacional brasileiro.

O período de 1991 a 1994 foi marcado por um refluxo das discussões pedagógicas ligadas ao pensamento sócio-histórico, pelo menos no âmbito institucional. Aliado ao perfil dos governos estaduais daquele período, a moda da Qualidade Total na Educação começou a tomar corpo em grande parte do país, o que fez com que a maior parte dos estados brasileiros redimensionasse suas propostas curriculares, com a adoção da Qualidade Total também como princípio curricular.

É nesse contexto que o Ministério da Educação e do Desporto coordena a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), *“concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental do país”* (PCN, 1995, p.3). De acordo com o plano, a recuperação do ensino fundamental não se limita ao âmbito interno dos sistemas de ensino, mas envolve a participação efetiva do conjunto da sociedade, já que a educação permeia todas as esferas da vida social.

Ainda,

“a recuperação do ensino fundamental do País envolve, de acordo com o Plano Decenal de Educação, um compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, bem como a constante avaliação dos sistemas escolares visando o seu contínuo aprimoramento. Uma tarefa essencial na busca da melhoria da qualidade do ensino passa a ser a de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas nas escolas” (PCN, 1995, pp.3-4).

À medida que se estabelece uma relação entre esse documento como resultado da participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e os interesses da política educacional do Banco Mundial, parece que é possível estabelecer uma ligação desses interesses com o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entendo, porém, que atentar apenas para esse aspecto resultaria numa postura muito unilinear para educadores que estão efetivamente preocupados com a questão educacional brasileira. Parece mais razoável, além de apontar os riscos que representa um currículo nacional, destacar também que a

proposição deste, a partir da esfera governamental, estimula debates que permitirão conceber e empreender um currículo nacional coletivamente. Assim, penso que se torna necessário discutir o que se está colocando como proposta de currículo nacional e como se pode contemplar os interesses da maioria num projeto como esse.

No Brasil, a ação do governo federal, considerando as novas perspectivas mundiais para a educação, ou seja, a necessidade de adequar o sistema educacional às novas demandas do mercado, começou pelo sistema de avaliação e não pelo currículo. Na apresentação do relatório preliminar SAEB/95, essa preocupação parece estar bem explícita quando se lê que esse sistema *“foi concebido com o objetivo de fornecer subsídios para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil”* (1996, p.2).

Desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, foram realizados três levantamentos: o primeiro em 1990 e o segundo em 1993, coletando informações a partir de uma amostra nacional, considerando rendimento do aluno, perfil e prática docente e perfil dos diretores e formas de gestão escolar. O terceiro levantamento foi realizado em 1995, introduzindo, além dos aspectos pesquisados nos anteriores, questionários demográficos, sócio-culturais e de hábitos de estudos dos alunos. Nos dois primeiros levantamentos foram pesquisadas apenas escolas da rede pública de 1º. grau. No terceiro, foram pesquisadas escolas públicas e escolas privadas, de 1º. e 2º. graus, ampliando o que havia sido pesquisado no primeiro levantamento do SAEB. **No ano de 1997, foi realizada mais uma avaliação dos sistemas de ensino, envolvendo escolas públicas e privadas, ampliando o leque das disciplinas avaliadas.**

O que se coloca, a meu ver, não é ser contra ou a favor da avaliação de um sistema de ensino, mas quais os reais objetivos e como são considerados os resultados. Na esteira da cultura privatista e da redução da presença do Estado, os resultados podem ir ao encontro de diferentes objetivos. Apesar de os resultados do levantamento de 1995 apontarem a deficiência do ensino como um todo, inclusive do sistema privado, o que se tem divulgado fartamente na imprensa é que o ensino público foi reprovado. Daí para se defender a tese da privatização do ensino público, até por quem depende dele, a distância é pequena.

Entendo que cabe aos educadores e dirigentes educacionais realmente preocupados e empenhados com a defesa de um ensino público de qualidade apontar as diferentes facetas e aspectos envolvidos num processo como esse. O próprio relatório subsidia com dados (o questionário de dados sócio-culturais, por exemplo) que dão conta de que o problema do ensino ultrapassa o espaço interno da escola e é nesses dados que deve se fundamentar-se uma análise e uma crítica mais consistentes do atual quadro do sistema de ensino, para que este não seja apenas alvo do selo de qualidade concedido às empresas comerciais.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Outra necessidade apontada pelo Plano Decenal para melhorar a qualidade da educação era a necessidade de o Ministério da Educação e do Desporto

“coordenar um amplo debate nacional a respeito dos PCN, que necessariamente deverão incluir conteúdos essenciais a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional, bem como apresentar diretrizes de ação que possam ser entendidas e colocadas em prática de modo a garantir que se generalizem no país as orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinadas com o cultivo dos valores culturais que nos são próprios” (PCN, op. Cit., p.4).

Assim, chegam às Secretarias Estaduais de Educação, no final de 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, desde a sua elaboração até a concretização no currículo de escola, compreende quatro fases. Começa, então, em diferentes pontos do país, o debate acerca do currículo nacional, envolvendo diferentes segmentos da sociedade preocupados com a questão, como as universidades, dirigentes educacionais, professores, entre outros. Isso seria o que compreende a primeira fase de concretização dos PCN. Na segunda fase teríamos a incorporação das experiências estaduais, para garantir as especificidades regionais. A elaboração do projeto educativo da unidade escolar seria a terceira fase de concretização que deveria envolver toda a comunidade escolar para que fossem privilegiadas as características sociais e culturais do meio onde a escola está situada. O planejamento do professor a partir do projeto pedagógico da escola constitui a quarta fase de concretização dos PCN.

Um ponto central para essa análise parece ser a concepção de educação que é assumida nos PCN. Educação é entendida como *“um processo de construção em que tanto o professor como o aluno devem se manter numa atitude ativa, para haver aprendizagem significativa”* (PCN, op. cit., p. 26). Considerando essa concepção, os PCN estão estruturados a partir de áreas de ensino e não por disciplinas, e a opção se justifica por entender que os alunos, nas séries iniciais, aprendem por conjunto de conhecimentos.

O conjunto dos temas sociais atuais e urgentes que precisam ser discutidos e estudados na escola não constituirá novas áreas, mas perpassará os conteúdos das áreas tradicionais. Os temas eleitos são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Estudos Econômicos, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que terão textos de fundamentação por tema.

Os conteúdos estão distribuídos em ciclos e não mais em séries, oportunizando mais tempo para a aprendizagem dos conteúdos e, também, objetivando reduzir a repetência. No primeiro ciclo deve-se priorizar a aprendizagem da língua escrita e da matemática, consideradas pré-requisitos para as demais aprendizagens, reduzindo o tempo de trabalho com as demais atividades.

No conjunto do documento, há uma preocupação constante com diversidade cultural, apontando para a necessidade de a escola considerar os diversos grupos culturais a que pertencem seus alunos, uma vez que essa origem interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

“A atenção à diversidade é um princípio dos PCN, que tem um compromisso com a equidade, isto é, com a garantia do direito de todos os alunos de realizar as aprendizagens consideradas fundamentais para seu adequado desenvolvimento e socialização, e também com o propósito de evitar ou diminuir a evasão escolar daqueles alunos com capacidades, interesses ou motivações distintos da maioria” (PCN, op. cit., p.28).

A pluralidade cultural da sociedade brasileira constitui um dos temas transversais dos PCN. O documento que aborda esse tema destaca a escola como o lugar privilegiado para se trabalhar e desenvolver valores com relação à pluralidade cultural, pois a criança convive com a diversidade e poderá aprender com ela. *“Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos”* (pluralidade cultural, 1996, p.16).

Pode-se dizer que a pluralidade cultural se constitui num tema interdisciplinar, daí a necessidade de se buscar outros conhecimentos, tais como os geográficos, históricos, antropológicos, entre outros, para que as crianças compreendam a trajetória e a participação das etnias na formação do Brasil. Esse conhecimento pode ser buscado, também, de forma lúdica nos cantos, nas lendas, nas danças, nos alimentos, através do que cada criança pode ensinar à outra daquilo que é característico do seu grupo social.

Como toda proposta curricular é historicamente situada, convém que se considere o contexto político e cultural no qual ela se insere para que se entenda o real significado de uma concepção que entende que

“o processo educacional deve exercer uma ação integradora das experiências vividas pelo aluno, propiciar todas as experiências bem-sucedidas de aprendizagem e gosto pelo conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade justa e democrática” (PCN, op. cit. , p. 9).

O conceito neoliberal de cidadania é diferente do conceito democrático e isso é significativo quando se quer preparar cidadãos, uma vez que para os neoliberais interessa formar pessoas produtivas, capazes de se inserir no mercado como consumidores, sem ter presente a dimensão política de cidadão, ao passo que o conceito democrático de ser humano implica a formação de pessoas que possam interferir na construção da sociedade.

Retomo aqui um aspecto colocado anteriormente. Parece-me que a questão não é refutar ou abraçar um currículo nacional, mas ver a que interesses atende, se de uma minoria que quer manter privilégios ou da maioria marginalizada que realmente necessita de um currículo socializador, proporcionando-lhe igualdade de oportunidades. Ou, ainda, se o currículo proposto não for resultado de um projeto coletivo, como a comunidade escolar pode buscar alternativas para incorporar no currículo as suas necessidades.

Para Sacristán (1995), *“currículo não é agora a declaração de áreas e temas - seja ela feita pela administração ou pelos professores -, mas a soma de todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”* (p.86) e, portanto, não é um objeto delimitado e estático, mas resultado das relações culturais que se estabelecem na sala de aula e no meio que a cerca.

Sob este ponto de vista, um currículo que se coloca como parâmetro para as mais diversas realidades dentro de uma nação, mesmo que a partir de uma perspectiva neoliberal, pode ser um currículo emancipador, se a comunidade escolar tiver clareza, no seu projeto pedagógico, do homem (cidadão ou consumidor) que ela quer formar e para que sociedade (democrática ou de mercado).

A LÍNGUA E A LITERATURA NO CURRÍCULO

As línguas se transformam ao longo dos tempos, à medida que as sociedades se transformam. Nesse processo adquirem novos valores lingüísticos, ligados às novas perspectivas de cada sociedade. A transformação da língua propicia modos diferentes de falar. Esses modos têm sentidos diferentes de acordo com os valores sociais das pessoas que os falam. A escola, como instituição dessa mesma sociedade, incorpora esses valores e faz o mesmo com seus alunos. Esse entendimento remete a uma breve análise de como a língua e a literatura foram trabalhadas na nossa história educacional.

O processo educacional brasileiro se inicia ainda no Brasil Colônia, mais especificamente com a chegada dos padres jesuítas. Estes têm como atribuição evangelizar os índios, manter a fé católica na colônia e professar a cultura portuguesa. Esse momento da educação brasileira caracterizava-se pela unidade do ensino, isto é, o ensino na colônia mantinha as mesmas diretrizes do ensino na coroa, além de manter os ensinamentos doutrinários católicos. Outra característica desse momento era o predomínio, em termos de conteúdo, da literatura e da oratória. Essa característica do ensino *“correspondia aos ideais de ‘homem culto’ em Portugal, onde, como em toda a península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados e eruditos”* (AZEVEDO, 1963, p.516).

A influência da proposta pedagógica jesuítica perpassa o ensino da época em que o Brasil era colônia de Portugal, no período em que se constitui como Império, e adentra a República. Isso se reflete na ausência, no Brasil da época, de um corpo de intelectuais envolvidos com atividades científicas e técnicas e, de outro lado, na existência de um grande número de bacharéis, letrados e clérigos. Apesar da reforma Benjamim Constant, de cunho positivista,

“a proeminência dos estudos literários sobre os estudos científicos permanecia tão fortemente marcada, no sistema cultural do país, que ainda constituíam e deviam figurar por muito tempo, como instituições solitárias, sem irradiação, as raras escolas ou institutos prepostos ao ensino científico, não aplicado, ou a pesquisa no domínio das ciências naturais” (AZEVEDO, op. cit., p.623).

Pode-se concluir que a importância que ganhou a literatura, no currículo escolar de influência jesuítica, era parte de um projeto cultural mais amplo do contexto da época. As terras descobertas representavam a possibilidade de a Igreja Católica restabelecer a hegemonia que havia perdido na Europa com o Renascimento. Mesmo com destaque para a literatura no currículo, esta era previamente selecionada, de modo que não era qualquer literatura que se trabalhava na escola.

A supremacia da literatura sobre a ciência no currículo da escola jesuítica, não a vejo como correta. Apesar de valorizar a literatura como um conhecimento importante, considero que esta não deve colocar-se como um conhecimento absoluto dentro de um currículo. Assim, vale dizer que a pedagogia jesuítica não pode ser tomada como referência (uma vez que negava o conhecimento das ciências), por mais que se valorize a literatura.

Assim como a pedagogia jesuítica não pode ser tomada como referência, tampouco o pode ser um currículo exclusivamente pragmático, preocupado apenas com o ensino de conhecimentos diretamente utilitários para o processo produtivo, tanto no que diz respeito ao ensino da língua como da literatura.

Para Sacristán (op. cit.) um currículo pragmático e fundamentado na ideologia dominante implica na não compreensão da multiculturalidade que caracteriza uma sociedade. Este autor entende que

“a ciência é uma linguagem que, no que tem de universal, facilita a comunicação entre os seres humanos. Só que seu domínio pode desalojar o conhecimento social, as humanidades e as artes do currículo escolar, sendo esses âmbitos ou dimensões culturais aqueles nos quais mais se podem apreciar as peculiaridades dos grupos humanos e das culturas, que é o terreno no qual surgem os conflitos e as incompreensões” (SACRISTÁN, op. cit., 101)

Nesse sentido, pode-se entender as diferentes variedades lingüísticas e a literatura como manifestações culturais que possibilitam compreender e

estudar as características dos diferentes grupos humanos e a sua presença ou não num currículo que considera a pluralidade cultural de uma sociedade é significativa. Assim, o resgate dos regionalismos, sotaques, gírias, bilingüismos e da tradição oral com o estudo de mitos, lendas, estórias, contos de diferentes épocas, lugares e povos, possibilitaria conhecer a história dos grupos que formaram o Brasil. Ainda, o estudo das diferentes linguagens contemporâneas permitiria conhecer a diversidade cultural brasileira.

Considerando que se aprende a linguagem à medida que se interage no grupo social do qual se faz parte, a escola não pode deixar de considerar e conhecer os conhecimentos lingüísticos que as crianças dominam e produzem quando chegam à escola, resultado das interações das quais participaram/participam, no seu meio social.

Uma vez que a língua e a literatura encerram aspectos significativos da cultura de uma sociedade, procurei verificar qual é a concepção de linguagem que fundamenta a proposta de currículo nacional elaborada pelo Ministério da Educação e do Desporto, materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Busquei esta referência nos documentos de Língua Portuguesa e de Pluralidade Cultural. Ambos os documentos fazem referência à necessidade e à importância do estudo da língua e da literatura, a partir da concepção interacionista. Considero que há um aspecto que diferencia os dois documentos. Enquanto que no documento da Pluralidade Cultural se observa uma grande relação com a história e com a cultura de cada grupo nos temas que podem ser abordados no estudo da língua e da literatura, no documento de Língua Portuguesa a interação se coloca mais no plano da resolução das necessidades individuais do cotidiano.

No documento que aborda o tema da Pluralidade Cultural, o estudo da língua e literatura é parte do conteúdo que estuda **o ser humano como agente social e produtor de cultura**. Nesse eixo temático, língua e literatura são entendidas como linguagens que caracterizam a identidade de um grupo ou de um indivíduo. Assim, a ampliação de códigos e universos lingüísticos do aluno e a criação literária de diferentes grupos étnicos e culturais podem ser estudadas como exploração de linguagem e como conhecimento ligado a diferentes tradições culturais.

Como a proposta não é fechada, cabe ao professor o cuidado de não privilegiar determinados tipos de texto porque são mais fáceis de se entender

ou de se ter acesso, ou ainda porque os conhece melhor e, portanto, exigem menos preparo. Uma postura assim não se constituiria numa prática pedagógica democrática, principalmente para com aqueles alunos que têm na escola a única possibilidade de acesso aos textos escritos.

No documento dos PCN que aborda o ensino de Língua Portuguesa, a Literatura é entendida como “*um espaço de expressão das múltiplas práticas textuais - orais e escritas - capazes de dar conta da riqueza das ações e do imaginário humanos*” (PCN - Língua Portuguesa, p. 12). Esse é um universo no qual o aluno precisa ser inserido e cabe à escola essa tarefa.

Neste documento, considerando que a escola deve trabalhar com as mais diferentes tipologias textuais, a literatura ganha destaque na medida em que é o único tipo de texto que é especificamente referenciado. Isso me parece significativo, já que este documento é parte de uma proposta cultural mais abrangente e que tem como objetivo o trabalho com conteúdos mais pragmáticos. Mais uma vez se coloca a necessidade de a escola ter um projeto pedagógico definido, para poder atuar no sentido de socializar os bens culturais produzidos pela humanidade.

Outro aspecto que chama a atenção no documento é a constante referência à necessidade de se construir na escola um espaço para leitura (biblioteca, sala de leitura, cantinho da leitura, banco do livro) e a preocupação com a qualidade dos livros a serem oferecidos aos alunos para leitura. Num momento em que, para muitas pessoas, o computador parece substituir o livro, a ênfase que é dada à leitura ganha relevo especial.

Entendo que ambos os documentos aqui analisados se fundamentam numa concepção interacionista de linguagem. Tanto o de Língua Portuguesa quanto o de Pluralidade Cultural apontam como necessário a escola trabalhar a partir dos conhecimentos lingüísticos da criança para que se observe que há diferenças lingüísticas entre os grupos sociais e étnicos. Mas é necessário destacar que nenhum dos dois contempla as relações ideológicas e de poder que subjazem ao uso de diferentes dialetos numa sociedade de classes como a nossa, uma vez que as variedades lingüísticas têm a ver com a relação de forças simbólicas estabelecidas na dinâmica social. Dizendo de outra forma, as marcas de prestígio ou estigma de um dialeto têm relação com a classe social dos seus falantes.

Esses aspectos, não discutidos nos parâmetros curriculares, a meu ver se colocam como fundamentais na discussão de um currículo multicultural. Penso que devam, necessariamente, estar presentes na construção do projeto pedagógico da escola a partir da discussão e da definição do homem que se quer formar.

CONCLUSÃO

A educação sempre esteve ligada às políticas culturais, assumindo papel relevante na implementação de novas políticas deste tipo. Nos últimos anos, a prioridade para a educação tem ocupado espaço nas mais diferentes plataformas políticas. O Governo Federal a tem colocado como alternativa para a modernização do país e está investindo, atualmente, recursos para que a tecnologia chegue rapidamente às escolas, com o argumento de que o trabalhador atual precisa dominá-la, para estar mais ajustado ao mercado de trabalho.

A história educacional brasileira aponta outros momentos em que a preocupação com a educação não se fundamentava no acesso ao conhecimento científico, erudito e universal pela maioria da população, mas na solução de outros problemas sociais por meio da escola. Duas situações podem exemplificar esse entendimento. No início da República, a educação foi colocada como necessária para se aumentar o número de eleitores, pois, com a possibilidade de eleições democráticas, seriam necessários cidadãos capazes de eleger os seus governantes. Na ditadura militar, também se fez crer que o problema do desenvolvimento do país era a falta de trabalhador qualificado para a indústria, e o **tecnicismo pedagógico** se colocou como alternativa para a educação.

As mudanças educacionais foram operadas, não raras vezes, atendendo aos interesses de alguns, e não da clientela que dispunha da escola pública, isto é, a maioria da população. Os interesses não necessariamente são internos à nação e isso parece estar se concretizando novamente a partir das políticas curriculares.

É importante destacar que a atual preocupação do governo brasileiro para com a educação é parte do processo de globalização, no qual a escola se torna o campo privilegiado e o centro de irradiação da nova política cultural.

Dentro desse contexto, destacam-se a implementação de currículos nacionais e de sistemas de avaliação, como duas ações do projeto educacional da “nova” *direita*. No Brasil, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Não quero aqui fazer a apologia desse documento, mas também não acredito que a alternativa seja desconsiderar totalmente a proposta. É necessário ter a clareza de que ela parte de um projeto de educação mais amplo que entende que a escola deve formar consumidores e não cidadãos. Porém, este mesmo documento aponta para a necessidade de a escola estruturar o seu projeto pedagógico, contribuição significativa do documento que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para a construção do projeto pedagógico da escola, entendo como necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, entidades governamentais e não governamentais que também atuam na comunidade onde se situa a escola, a fim de garantir que todas as características sociais e culturais sejam contempladas no currículo, parte do projeto da escola. Ainda, a comunidade escolar precisa ter clareza, quando da elaboração do seu projeto pedagógico, do homem (cidadão ou consumidor) que ela quer formar e para que sociedade (democrática ou de mercado). Nesta perspectiva, o projeto pedagógico da escola se tornaria emancipador se os Parâmetros Curriculares Nacionais fossem tomados como uma das referências e não como a única, restringindo a ação pedagógica ao que estes determinam.

A partir do projeto da escola, cada professor estrutura o programa da sua disciplina que, necessariamente, deve contemplar as diretrizes do projeto da escola e considerar que o ponto de partida de cada aluno pode ser diverso, já que diferentes alunos podem pertencer a diferentes grupos culturais.

Dentre os diferentes tipos de texto que a escola deve trabalhar, o texto literário é o único que é especificamente referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso é significativo numa proposta de currículo que tem como objetivo o trabalho com conteúdos mais pragmáticos. Mais uma vez se coloca a necessidade de a escola ter um projeto pedagógico definido, para poder atuar no sentido de socializar os bens culturais produzidos pela humanidade.

Conclui-se, assim, que qualquer proposta ou parâmetro curricular é uma questão de política educacional. Porém, políticas educacionais, por si só, não garantem ação pedagógica eficaz. O que a garante é a confluência de políticas educacionais com posturas profissionais comprometidas da parte dos professores.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995. pp. 39-57.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995. pp. 59-93.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4.ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963. 802 p.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. pp. 99-181.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 169-195.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: Reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 114-143.

GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 303 p.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1995. 204 p.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 244 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais*, 1995-6.

_____. *Relatório preliminar do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB)*. 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 82-113.

SILVA Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 184-202.