

## REPERCUSSÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: um estudo de caso a partir de quatro escolas da rede pública de Uberlândia

Sérgio Pereira da Silva\*  
Geni de Araújo Costa

**RESUMO:** *Este artigo intenciona descrever a repercussão dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), no cotidiano escolar da rede pública de ensino. Para isso, parte de uma análise sobre o processo de nacionalização do currículo; em seguida, um estudo de caso em quatro escolas da cidade de Uberlândia, procurando detectar evidências de aceitação, repúdio ou indiferença dos profissionais do ensino diante desta iniciativa curricular do Governo Federal.*

**PALAVRAS-CHAVE:** PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Currículos.

**ABSTRACT:** *This article intends to describe the repercussion of PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), in the quotidianness of the public school system. Therefore, it starts from an analysis of the process of curriculum nationalization: then, a case study in four schools in Uberlândia city, to try to find evidences of acceptance, denial or indifference from teaching professionals in face of this curricular initiative from the Federal Government.*

**KEY WORDS:** PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Curriculum.

### INTRODUÇÃO

Quem passa em frente de uma escola apressadamente, costuma imaginar que ali um grupo de crianças e adolescentes ocupa grande parte de seu tempo existencial preparando-se e adquirindo subsídios técnicos, humanos e morais para a vida profissional e cidadã.

---

\* Professores da UFG-CAC e UFU, respectivamente. Doutorandos em educação e currículo, pela PUC-SP.

A maioria dos transeuntes vê a escola como uma instituição ontologicamente determinada para uma função instrutiva. Crê, esta maioria, que por contágio do saber, pelo simples fato de passar alguns anos naquele ambiente, ou pela formal obediência às atividades burocráticas da escola, os alunos “adquirem” o conhecimento necessário para seu ingresso na vida materialmente produtiva.

O que não sabem estes transeuntes é que a função educadora e formadora da escola, assim como os métodos, os currículos e os diversos pressupostos que sustentam a atividade educativa, são históricos. Queremos dizer que são provisórios e, portanto, são passíveis de interferência dos poderes municipal, estadual, federal, do mesmo modo que, esperamos, do poder das forças comunitárias tais como as associações de bairro, sindicatos e organizações populares diversas.

Portanto, a escola não é, mas tornou-se, o lugar onde o cidadão pode ter acesso, institucionalmente, ao saber elaborado, considerado por autores como Savani (1994) e Snyders (1981) como sendo o saber legítimo da instituição escolar.

Deste ponto de vista, aquela identidade ontológica dá lugar à uma identidade dinâmica e histórica, determinada pelos debates entre as concepções curriculares, em busca de hegemonia. Estes debates são interferências dos mais diferentes segmentos sociais, inclusive dos poderes administrativos.

Este ensaio objetiva discutir uma dessas interferências na vida escolar. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgiram no cotidiano escolar como proposta do governo federal para homogeneizar o currículo do ensino fundamental e médio. Pretendemos pesquisar se houve adesão, resistência ou indiferença por parte das instituições escolares em relação aos PCNs.

Optamos por quatro escolas da rede pública de ensino, na cidade de Uberlândia. Para a escolha das escolas, os critérios mais relevantes foram a representatividade sócio-cultural (escolas de diferentes classes sociais) e o caráter institucional das mesmas (escolas de diferentes redes de ensino). Escolhemos duas escolas estaduais, uma municipal e uma escola federal, ligada à Universidade Federal de Uberlândia.

O estudo está dividido em partes distintas, porém relacionadas. Numa primeira parte, faremos uma análise dos PCNs no interior das propostas de

nacionalização do currículo. Em seguida, teceremos algumas considerações sobre as instituições pesquisadas. Nesta ordem, apresentaremos o perfil e o número dos entrevistados, as questões formuladas durante as entrevistas, as respostas apresentadas e, finalmente, uma análise conclusiva a partir das respostas obtidas, seguida de uma bibliografia sobre o assunto.

## **1-UMA BREVE ANÁLISE SOBRE OS PCNs NO INTERIOR DAS PROPOSTAS DE NACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO:**

Os PCNs surgem num contexto político internacional que tem sugerido (determinado) propostas de nacionalização dos currículos. Os casos dos Estados Unidos e da Inglaterra são expoentes de uma tendência que tem se espalhado pela Europa, América do Norte e do Sul.

Michael Apple (1995), em seu artigo “A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?”, afirma não se opor, em princípio, a uma idéia de currículo ou avaliação nacionais. Entretanto, o autor se opõe à eclosão de propostas de nacionalização curricular nos E.U.A., na Europa e no Brasil, além de outros países, propostas estas que respondem à lógica da concepção educacional vigente em agências internacionais que sustentam a política da globalização e do neoliberalismo, excludente e nefasta aos interesses populares.

Para este autor, as propostas de nacionalização do currículo estão relacionadas com o objetivo maior que é um sistema nacional de avaliação. A mão invisível do mercado consumidor, a partir das avaliações oficiais, escolheria “livremente” a melhor instituição fomentando, assim, a competição e a melhoria da qualidade do serviço oferecido à população. Afirma Apple:

“O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência.” (1995:74)

Os porta-vozes do governo negam o caráter homogeneizador dos PCNs, argumentando que tal documento enfatiza a necessidade de incorporar as alteridades culturais, geográficas e políticas locais, através dos “Temas Transversais”. Na perspectiva governamental, o que estaria sendo homogeneizado

seriam apenas as oportunidades de acesso aos conteúdos universais, aspecto este que favoreceria procedimentos administrativos tais como transferências, controle de conteúdos etc. Seria, portanto, para eles, um avanço democrático na medida em que brasileiros de todos os cantos do país teriam um referencial curricular comum.

A questão da homogeneização nos PCNs remete-nos à dicotomia “currículo oficial / currículo oculto”. Segundo Apple, o currículo oculto diz respeito às práticas pedagógicas, estruturas funcionais e pressupostos hegemônicos, de acordo com os interesses dominantes que se impõem dissimuladamente e adquirem legitimidade tácita, apesar, ou à revelia, do discurso oficial. Neste sentido, uma postura alternativa seria perguntar pelos conteúdos ausentes, questionar os silêncios curriculares que excluem as culturas e os interesses dos grupos senão minoritários, pelo menos não hegemônicos.

Mclaren (1997), ao analisar o “Multiculturalismo Crítico”, e os silêncios que as políticas de todo tipo de discriminação impõem à escola, sugere que questões étnicas, de gênero, de classe e orientação sexual, célebres bandeiras do “Pós-modernismo de Resistência<sup>1</sup>”, precisam ser incluídas ao currículo oficial e à prática pedagógica. A segregação curricular destas categorias não-hegemônicas constitui um dos aspectos mais reacionários da vida escolar que precisam ser combatidos. Neste sentido, a defesa do Multiculturalismo Crítico confronta-se com práticas pedagógicas que reproduzem o discurso cultural hegemônico.

A literatura que critica o currículo oculto tem enfatizado o papel reprodutor da escola. Esta, no cotidiano educacional reproduz a discriminação racial, reforça a “superioridade” masculina, incentiva o discurso da classe dominante e absolutiza valores em torno das preferências sexuais. Entretanto, não podemos perder de vista o importante aspecto de ser a escola **também** espaço contra-hegemônico, portanto, com possibilidades de criar currículos alternativos. Assegura Snyders:

---

<sup>1</sup> Dentre as formas de Multiculturalismos apontadas por McLaren (Multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de esquerda, de resistência) este autor defende o Multiculturalismo de resistência que “compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”. (1997:123)

“Não cabe à escola um papel determinante na reprodução das desigualdades, na reprodução social e nem tão-pouco, apesar das aparências, na reprodução da ideologia burguesa; esta é sempre alimentada pelas divisões sociais existentes: de outro modo, cai-se de novo no idealismo segundo o qual as ideologias são apoiadas e mantidas unicamente com ideologias e não com a materialidade dos fatos da existência coletiva.” (1981:83)

É o mesmo que alertar para a realidade de que a escola é apenas uma instituição e não um princípio motor da sociedade. Os interesses e a lógica políticos que sustentam um currículo cultural, social e economicamente excludente, não têm origem na escola. Esta pode até reproduzi-los, mas não os criou. Exatamente por isto, pode também combatê-los.

Esta crítica de ser a escola reprodutora dos interesses dominantes, Snyders a considera procedente, mas defende que é necessário avançar dentro dessa crítica e encontrar, na escola mesma, a negação do papel social imposto pelos interesses dominantes. Afirma este autor:

“A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta pela exploração. A escola é simultaneamente a reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.” (1981:106)

Apple também chama atenção para a necessidade de se superar o discurso reprodutivista, ao afirmar que:

“ao focalizar as escolas apenas como intuições reprodutivas, podemos deixar escapar a interação dinâmica entre a educação e a economia e corremos o risco de reduzir a complexidade dessa relação a uma mera paródia do que efetivamente existe ao nível da prática” (1989:84)

Significa pensar uma crítica ao currículo oculto presente nos PCNs, mostrar o caráter reprodutivo destes parâmetros propostos pelo MEC e apresentar alternativas curriculares que contemplem as questões postas pelo Multiculturalismo Crítico, quais sejam, as vozes silenciadas na prática educacional, ainda que estas vozes estejam contempladas no currículo oficial. Esperamos que a pesquisa de

campo possa revelar a contradição entre o currículo proposto oficialmente, o currículo tacitamente imposto e qual tem sido a repercussão dos PCNs no cotidiano escolar.

O processo de elaboração dos PCNs iniciou-se com o governo Fernando Henrique Cardoso. Afirma o documento introdutório aos PCNs:

“Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração” (p.17).

Apesar das argumentações do governo enfatizando o caráter participativo da elaboração dos PCNs, não tardou a resistência do meio acadêmico. As universidades sentiram-se excluídas do processo uma vez que os profissionais convidados para assessorarem o processo de elaboração dos PCNs, o fizeram individualmente, e à revelia de um debate com toda comunidade universitária.

Porém, apesar destas resistências mais localizadas, os PCNs têm logrado tacitamente legitimidade. Talvez em função do caráter persuasivo e coerente de suas formulações, talvez pelo sincretismo do seu referencial teórico que reúne tendências pedagógicas das mais diferentes matizes: tecnicistas, psicologistas, humanistas e progressistas. Ou, ainda, a desarticulação de resistência justificase porque o caráter participativo da elaboração dos PCNs produziu um documento de difícil contestação no campo teórico e acadêmico, restando ao cotidiano do ensino ser a única arena de enfrentamento político contra os PCNs, porque ali, na prática, o discurso não suportaria as contradições desta proposta curricular.

## **2-ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS:**

Escola 1:

Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino que atende à clientela do ensino fundamental, primeiro ciclo (1ª à 4ª série) e segundo ciclo (5ª à 8ª série). No período da manhã, 2º ciclo, a população atendida é predominantemente

constituída de indivíduos da “classe média-baixa” e “classe trabalhadora”, assim como o período da tarde, exclusivamente do 1º ciclo. O turno da noite atende ao 2º ciclo e constitui-se exclusivamente de trabalhadores. A escola funciona há várias décadas num bairro e rua de comércio. Foi região periférica quando de sua inauguração, porém, hoje, é um bairro de “classe média-baixa”.

#### Escola 2:

Esta escola, também da rede estadual de ensino, atende apenas crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª à 4ª série). No período da manhã, e da tarde, ela fornece atendimento para aproximadamente 850 estudantes. A escola situa-se na região central da cidade e atende, no período matutino e vespertino alunos, na sua maioria, de classe “média-baixa” e , em minoria, “classe média”.

No período noturno, predominam alunos trabalhadores, na sua maioria oriundos de bairros distantes que procuram esta escola pela convicção, muito comum em Uberlândia, de um ensino de maior qualidade nas escolas centrais. A heterogeneidade econômica dos alunos e e a fama de ensino rígido e tradicional, nesta escola, talvez sejam suas características mais relevantes.

Os professores que atuam nesta escola normalmente dobram turno numa instituição particular. É comum as instituições particulares pinçarem (contratarem) os “melhores” professores da rede pública e permitirem, para efeito de aposentadoria estadual, que os mesmos permaneçam nas duas redes: estadual e particular.

Apesar da rigidez e do forte traço tradicional, a direção desta escola demonstrou, na entrevista, ser exigente, compromissada e aberta a novas propostas pedagógicas.

#### Escola 3:

Esta escola é diferenciada das demais porque é pública, mas funciona na rede federal de ensino. A clientela é diversificada, mas predominantemente de “classe média”. Possui elevado número de salas atendendo toda a extensão do ensino infantil e fundamental. Possui, ainda, ensino especializado de línguas estrangeiras, aulas de livre escolha em educação física, aulas de teatro e artes plásticas.

Entre professores, coordenadores e supervisores somam um total de 98 profissionais atuando diariamente. Atende aproximadamente a dois mil alunos

no diferentes turnos. No noturno, a escola oferece aulas de supletivo e alfabetização de adultos para os servidores da universidade.

Com um projeto de carreira semelhante à universidade, muitos professores desta escola têm títulos que vão da especialização ao doutorado. Tais docentes demonstram ser politizados frente à problemática que envolve o ensino público neste país. Cada área de conhecimento tem sua própria coordenação com poder deliberativo entre os seus pares. A área de educação física é bastante atuante e desafiadora no que tange à metodologia. A direção geral é participativa, inovadora e criteriosa na abordagem de questões relativas à propostas curriculares.

Esta escola foi escolhida, juntamente com as outras três, para podermos comparar as possíveis respostas tendo em vista as condições díspares nas quais as escolas escolhidas se encontram. É uma forma de garantir a fidedignidade das respostas em detrimento das hipóteses levantadas em relação ao conhecimento, aproveitamento e críticas sobre os PCNs.

Escola 4:

Esta é uma escola da periferia com dificuldades múltiplas: excesso de alunos em proporção ao espaço físico; pouca adequação funcional; indisciplina e violência; localização distante dos meios de transporte público e dos postos de policiamento. Está situada em um dos bairros mais carentes e mais distantes do centro da cidade. A escola atende em média seiscentos alunos nos diferentes turnos. São alunos trabalhadores ou filhos de trabalhadores.

### **3- PERFIL E NÚMERO DOS ENTREVISTADOS:**

- Escola 1:
  - 01 supervisora
  - 01 professora
  - 01 diretora
  
- Escola 2:
  - 01 diretora
  - 03 professoras

- Escola 3:
  - 01 vice-diretora
  - 01 coordenadora pedagógica
  - 02 professores
  
- Escola 4:
  - 01 professora

#### **4- QUESTÕES FORMULADAS PARA A ENTREVISTA:**

Estas questões foram usadas como referência durante as entrevistas. Elas serviram de suporte técnico, na tentativa de garantir o mesmo encaminhamento à todos os profissionais entrevistados.

- Quando esta escola foi informada da mudança curricular que estava sendo pensada para o Ensino Fundamental? Foi informada através da DRE; SME, SEE ou imprensa?
- A escola participou, de alguma forma, na consulta ou elaboração dos PCNs?
- Quanto à operacionalização, os PCNs foram lidos de forma coletiva ou individualmente? Houve reuniões na escola para serem comentados e/ou estudados? Houve tempo para discussão incluídos na carga horária letiva?
- Na opinião dos profissionais desta escola, as mudanças propostas pelos PCNs constituem-se em tarefas exequíveis face à sua realidade escolar?
- Houve adesão imediata aos PCNs, por parte dos professores desta escola? Houve resistência? Que tipo de resistência?
- Quais os aspectos positivos e negativos que os profissionais desta escola descobriram ao por em prática as sugestões dos PCNs?
- Vocês crêem que as propostas dos PCNs exigem algum tipo de aperfeiçoamento dos professores?
- Na opinião dos professores desta escola, os PCNs tocam nos problemas mais urgentes da escola fundamental brasileira?
- Caso a resposta anterior seja negativa, quais seriam os problemas da escola fundamental mais urgentes?
- Comente aspectos relacionados aos PCNs que não foram contemplados nas questões anteriores.

## 5- RELATO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS EM AGOSTO DE 1.998.

### 5.1 Escola 1:

O início da entrevista foi marcado por um certo constrangimento passageiro. Diretora e vice-diretora demonstraram insegurança e desconhecimento sobre os PCNs. Sugeriram que as supervisoras “seriam as pessoas mais adequadas para falarem do assunto..” Apenas uma das supervisoras e uma professora revelaram-se disponíveis para a entrevista.

Afirmaram que a escola não foi oficialmente informada sobre as mudanças curriculares . Comentários isolados de funcionários da DRE, SEE, sindicato, ou imprensa, foram as incipientes informações obtidas pela escola. Disseram, também, que a escola não foi consultada quando do processo de elaboração dos PCNs.

Quanto ao contato dos professores com os PCNs, este se limitou ao primeiro ciclo, a partir de 1997, quando alguns professores procuraram a supervisão para serem informados a respeito do assunto. O número de professores interessados, e o grau de informação que as supervisoras tinham para dar, não foram, e ainda hoje (agosto de 1998) não são, significativos, como ficou demonstrado durante a entrevista.

Nesta escola, não houve reuniões entre os professores e especialistas (do próprio estabelecimento ou de outro órgão) objetivando esclarecimentos sobre os PCNs. Mas, apenas em 1998, através do PROCAP (Programa de Capacitação dos Professores), o 1º ciclo foi melhor informado a respeito. Não houve, também, segundo a entrevistada, comentários sobre a exequibilidade dos PCNs, face à realidade das escolas em recorte, muito menos resistências por parte dos professores. Mesmo porque os PCNs não foram compreendidos, tampouco bem explicados.

Quando fizemos uma rápida descrição dos temas transversais, as entrevistadas afirmaram que “deste jeito” os PCNs, na sua avaliação pessoal, tocam no problema maior do ensino fundamental que é a inadequação curricular frente ao universo existencial do aluno.

Apesar deste aparente desconhecimento do assunto, as entrevistadas ousaram indicar três os aspectos positivos dos PCNs, tendo sua escola como referência: o primeiro, de natureza administrativa, diz respeito à maior equiparação curricular em todo país, fato este que facilita o processo de transferência dos alunos; o segundo, de natureza pedagógica, diz respeito ao aspecto de incluir os temas transversais no currículo, o que oportuniza uma prática interdisciplinar e a aproximação entre escola e o mundo existencial do aluno; o terceiro, de natureza filosófica, diz respeito à maior valorização do ser humano, do indivíduo que é o aluno, visto a partir de então na sua singularidade.

Concluindo, as entrevistadas afirmaram que somente ao final de um longo processo de capacitação dos seus professores, estes terão condições de implementarem os PCNs no seu cotidiano escolar.

## **5.2 ESCOLA 2:**

Nesta escola, as entrevistadas, foram a diretora e três professoras. Necessitamos de três visitas à escola para a realização da entrevista. Logo de início, as professoras demonstraram certa apreensão e insegurança diante das questões propostas, inclusive alguma resistência. Disseram estar inibidas para essa “colaboração” por não terem lido o documento. Afirmaram, ainda, que elas tomaram conhecimento dos PCNs a partir do PROCAP, em 1998.

A direção informou que a escola recebeu os PCNs, para cada profissional, através do correio em 1998 e da imprensa televisiva teve acesso a alguns comentários sobre o documento. Não houve participação alguma da escola na elaboração dos PCNs, em nenhuma de suas fases. Quanto ao contato dos professores com os textos, estes estão sendo lidos individualmente de acordo com a necessidade e interesse do profissional.

Não houve inclusão nos Ciclos de Estudos, pois a proposta do PROCAD e PROCAP tem exigido um tempo de estudo relativamente grande para estudos e reflexões sobre a escola.

Em função destas limitações descritas, a diretora se disse incapaz de avaliar os PCNs, no que se refere à aplicabilidade, pois não houve análise e tentativa de aplicação em sala de aula. Apenas os temas transversais foram comentados, ligeiramente, durante a última reunião de professores, não tendo havido resistência quanto a esse ponto.

Todavia, as entrevistadas foram unânimes em afirmar que as propostas dos PCNs, pelo pouco que elas conheceram, exigem aperfeiçoamento dos professores, pois não se vinculam apenas ao cognitivo e, sim, dentro de visão e formação ampla: capacidades de ordem física, afetiva, relação interpessoal e inserção social, ética e estética.

### **5.3 ESCOLA 3:**

Apesar de ser uma escola ligada à universidade federal, observou-se, como nas demais escolas pesquisadas, uma certa resistência em partilhar com a comunidade as discussões sobre os PCNs. Um sintoma disso foi a necessidade da entrevistadora ir três vezes à escola para realizar uma conversa de cinquenta minutos. Talvez uma consciência mais politizada dos professores desta escola, em comparação com os profissionais das demais escolas visitadas, tenha favorecido, paradoxalmente, mais um certo corporativismo político-pedagógico do que uma autonomia possibilitadora e desejante do diálogo com todos os segmentos da sociedade, inclusive com a universidade.

De qualquer forma, impressionou-nos o alto grau de informação e argumentação em torno dos PCNs. Esta escola não somente contribuiu com a elaboração dos PCNs, posto que vários professores foram pareceristas convidados pelo MEC, como foi uma das primeiras escolas a receber os exemplares dos PCNs concluídos.

Nesta instituição, houve estudos e discussões por áreas (Geografia, História, Ciências, Português, Pré-escola) e, em seguida, seminários gerais. Todo estudo coletivo aconteceu dentro do horário de trabalho. Não houve adesão imediata à proposta dos PCNs por existir mal entendidos e interpretações dúbias neste documento.

Quanto à opinião dos profissionais entrevistados, estes afirmaram que a escola, de uma maneira geral, avalia que os fundamentos são bons, mas em alguns momentos entram em choque com a aplicação e, por isso, reconhece que é necessário um maior aprofundamento para se optar, ou não, pela proposta.

Afirmaram, ainda, que os PCNs, enquanto proposta, geram insegurança naqueles que de certa forma não se prepararam para recebê-los. Em função disto, estes documentos foram vistos como inexecutáveis face à realidade escolar.

Entretanto, alguns profissionais desta escola reconhecem que alguns pontos são possíveis de serem trabalhados em sala-de-aula e estão se preocupando e se preparando para desenvolvê-los

Consideram que o aspecto positivo dos PCNs é a fundamentação teórica, mas admite-se que em relação ao currículo, estes documentos se reduzem àquilo que já se oferece aos alunos. É necessário que as regiões façam adequações de acordo com a sua necessidade e realidade. A inoperância dos PCNs é justificada pelo fato do currículo ter perdido os parâmetros de valores e ética.

A diretora da escola vê com preocupação a necessidade de se recuperar os parâmetros dos valores e da ética e receia que os Temas Transversais, como são propostos, não consigam resolver esta questão além do problema dos limites, dos padrões de normalidade que a juventude de hoje tem como princípio. Argumentou, ainda, que somente a partir destas questões, deve-se pensar o currículo escolar.

Mas, houve quem elogiasse a iniciativa dos Temas Transversais e o viés construtivista da metodologia de ensino. Disseram: “os aspectos positivos dos PCNs estão ligados às possibilidades de um ensino voltado para a realidade do aluno. A mudança na concepção de como a criança aprende, ou seja, a construção do conhecimento que acarreta uma mudança metodológica.

Outros foram mais enfáticos em defender que os PCNs não atingem os problemas mais urgentes da escola fundamental, pois é necessário maior capacitação e valorização do magistério. Crêem que é urgente a necessidade do professor recuperar sua auto estima para que ele possa desenvolver um trabalho com maior qualidade. Outro problema urgente diz respeito à evasão e à repetência da escola pública brasileira. Afirma a professora de ciências: “a evasão, por ser também uma questão social não pode ser resolvida apenas através de uma proposta curricular como os PCNs”

Nova e enfaticamente o problema da valorização profissional veio à tona: “os PCNs não atingem as necessidades mais urgentes do ensino fundamental, tendo em vista a falta de valorização do magistério, enquanto formação profissional, condições de trabalho, salários dignos, oportunidades de vagas e escola para populares, demonstrando, assim, uma política que não contemplam as necessidades dos cidadãos em relação à educação”.

Outra questão relevante que surgiu nesta entrevista diz respeito ao espírito de constante aperfeiçoamento profissional, como condição de possibilidade para a implementação de novas estratégias pedagógicas. Afirmam as entrevistadas: “para a execução de qualquer proposta educacional, é necessária disposição para estudo e atualização. Será necessário que, no mínimo, os professores se sensibilizem em relação às diferenças culturais, buscando uma sintonia do **eu** como ritmo do **outro**”.

O bom nível de ensino e debate desta escola levou-o a crer que os PCNs nivelaram por baixo, pois a proposta pedagógica desta escola supera o proposto pelos PCNs. Ex. inclusão de temas transversais tais como educação sexual, cidadania, meio ambiente etc.. já são explorados pela escola.

Apesar das resistências político-pedagógicas, saímos convictos de que as “mudanças” propostas pelos PCNs, nesta escola, são exequíveis. Entretanto, nossa convicção não nos autoriza afirmar que o jogo de força entre as diferentes tendências político-pedagógicas forjará uma ação pedagógica em conformidade com os PCNs, sequer a manutenção das práticas já existentes atualmente.

Finalmente, foram unânimes em dizer que para desenvolver esta proposta é preciso muito conhecimento sobre a mesma, para não cair no erro da mera repetição, sem sentido, ou razão epistemológica. Ou, ainda, ser apenas um mero executor de tarefas, sem levar em conta a diversidade local e cultural de cada região. É preciso uma ampla divulgação do processo, bem como uma capacitação de professores, adequada, atualizada e inovadora.

#### 5.4 ESCOLA 4:

Nesta escola, sentimos tratar-se de um ambiente desacostumado com pesquisa, discussão pedagógica e curricular. A presença da universidade (através das nossas pessoas) trouxe constrangimento e apreensão. Num jogo de sedução-resistência, onde ninguém se oferecia para a entrevista, apenas a professora de matemática decidiu cooperar. Mas, para nossa frustração, não houve entrevista porque a professora revelou desconhecer, em agosto de 1998, a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Disse, ainda, “não posso responder a essas questões, uma vez que não tenho conhecimento sobre este documento, suas diretrizes, seus objetivos...”

Ela, finalmente, afirmou que na escola não se tem notícias de que os PCNs tenham chegado ao conhecimento de ninguém, inclusive da direção ou da supervisão.

## **CONCLUSÃO:**

Não há dúvidas de que são bastante heterogêneas as situações física, pedagógica, política e profissional das escolas públicas do ensino fundamental, no Brasil. Em Uberlândia, mais especificamente, a pesquisa de campo revelou a existência de práticas pedagógicas tradicionais, tecnicistas, reprodutivistas, progressistas e até aquelas que se inspiram no debate pós-moderno.

Nossa expectativa inicial de sondar adesão, resistência ou indiferença aos PCNs, por parte das escolas, foi em parte frustrada. Algumas escolas sequer haviam superado os problemas básicos de sobrevivência, que são: infra-estrutura física; profissionais capacitados e valorizados; materiais de manutenção; violência, repetência etc. Nestes estabelecimentos de ensino, propostas curriculares e metodológicas são um “luxo anacrônico” projetado para um futuro quando as condições objetivas de trabalho assim o permitirem.

Observamos condições de trabalho aviltantes que revelam aquilo que Apple chamou de materialização do currículo oculto reprodutor. Deste modo, a desinformação em torno das novas propostas ou debates pedagógicos, o trabalho escolar alienante, repetitivo e não-criativo, dificultam não somente vislumbrar mas, sobretudo, implementar práticas alternativas de resistência.

Em outras palavras, um currículo oculto crítico torna-se impossível num espaço e em relações de trabalho inadequadas e carentes principalmente de vontade política de mudança.

Creemos que o cenário nacional não difere, em demasia, do observado aqui. Mesmo porque, em regiões economicamente mais precárias aquele anacronismo certamente se revela ainda mais gritante e perverso.

De qualquer forma, as informações obtidas com a pesquisa de campo revelam, e isso é muito preocupante, que há mais indiferença e desinformação em relação aos PCNs do que adesão ou resistência.

A maioria das escolas desenvolveu uma impressionante habilidade na digestão de propostas oficiais. Responde às exigências, de forma burocrática, à maneira dos projetos “para inglês ver”, sem contudo revolucionar a sua prática educativa. Consta em seu discurso oficial que respeita as alteridades culturais, de classe, de gênero e etnias. Entretanto, a prática cotidiana destes profissionais do ensino realça o favorecimento do *ethos* dominante e a segregação das minorias e das diferenças.

Todavia, como a escola não é apenas um espaço de reprodução, mas também de contestação e de propostas alternativas, pudemos observar, sobretudo na terceira escola visitada, que os professores têm desenvolvido um espírito crítico em relação ao currículo. Têm despertado para a necessidade de superarem a lógica reprodutiva, o currículo oculto e implementarem práticas pedagógicas que vão ao encontro das questões postas pelo Multiculturalismo Crítico.

Apesar dos PCNs revelarem a preocupação oficial com metodologias e conteúdos mais adequados à cidadania do século XXI, o currículo oculto, que é a legitimação dissimulada da exclusão social e econômica, do preconceito político, étnico e de gênero, dentre outras coisas, tem sido implementado cotidianamente pelas políticas públicas que deixam a escola, e seus profissionais, em condições precárias de trabalho e de realização pessoal.

Mais do que questionar o processo de elaboração dos PCNs ou sua exequibilidade, preocupa-nos o fato das questões incorporadas a eles, avanços que resultam de lutas sociais em todo o mundo, tornarem-se retórica política (currículo oficial) de administrações que legitimam, por omissão, um currículo cuja paternidade ninguém assume, mas que se revela, na prática, o currículo concreto que move as engrenagens da escola.

Quem passa em frente de uma escola apressadamente, tende a ver o currículo oficial: o nome da escola, sua tradição democrática, sua disciplinarização corporal, seu discurso pedagógico. Mas, na medida em que superamos o fatalismo da tendência reprodutivista, descobrimos, na escola mesma, alternativas de luta em defesa de um currículo que esteja a favor da inclusão das vozes e das culturas que foram silenciadas.

É preciso que o cidadão páre e entre na escola, que contribua no “descobrimento” do discurso dissimulado, na revelação do currículo não-oficial, na resignificação do ambiente escolar, na elaboração de alternativas pedagógicas que contribuam na construção da cidadania, de fato e de direito.

## **BIBLIOGRAFIA**

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. A Reconstrução Cotidiana da Cultura. **Presença Pedagógica**, 11(02) 05-19, set./out.1996.

\_\_\_\_\_. **Official knowledg**: democratic education in a conservative age. New York : Routledge,1993.

\_\_\_\_\_. **Cultural Politics & Education**. New York : Teachers College Press, 1996

BUSQUETS, M.D. **Temas transversais em Educação**: bases para uma formação integral. 4.ed. São Paulo : Ática, 1988.

DOLL JR. Willian E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis : Vozes, 1995.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A . F. e SILVA T. T. DA. **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 4.ed. Campinas, Autores Associados, 1994.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre : Edit. Artes Médicas, 1993.

**Repercussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Cotidiano Escolar: um estudo de caso a partir de quatro escolas da rede pública de Uberlândia** - *Sérgio Pereira da Silva, Geni de Araújo Costa*

---

\_\_\_\_\_. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia política. Petrópolis : Vozes, 1996.