

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASSUMPTIONS OF THE NATIONAL CURRICULUM PARAMETERS: A NECESSARY ANALYSIS

Maria Josélia Zanlorense¹

Michelle Fernandes Lima²

Recebido para publicação em 11/12/2008

Aceito para publicação 03/05/2009

RESUMO

O presente estudo é parte da pesquisa de conclusão do Curso de Pedagogia intitulada “Uma análise sobre a formação dos Professores nos documentos dos Parâmetros em Ação”. Objetivamos neste artigo apontar as concepções de homem, sociedade e educação implícitas no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Evidenciamos os princípios teóricos e filosóficos contidos nesse aporte, o desenho curricular, bem como a influência dos ideários neoliberais para uma educação voltada para os interesses, princípios e manutenção do capital e de um mundo globalizado. Dentro dessa perspectiva, apontamos também a operacionalização do referido texto na formação dos professores na década de 1990 e, posterior a esta, destacamos o que pensam e discorrem os teóricos a respeito do documento elaborado pelo Ministério da Educação para a educação brasileira.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação. Formação de professores.

ABSTRACT

This study is part of a research study for the conclusion of the Pedagogy course entitled An Analysis about the training of teachers in the documents of Parameters in Action. This article aims to point out the conceptions of men, society and education implicit in the introductory document of the National Curriculum Parameters. The theoretical philosophical principles emphasized in the document, the curriculum design as well as the influence of the liberal ideals for education concerned with the interests, principles and maintenance

¹ Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Irati, PR. PROFORMAR. Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores. E-mail:mjzanlorense@hotmail.com

² Professora Mestre em Fundamentos da Educação, DEPED-UNICENTRO. Irati, PR. PROFORMAR. Grupo de estudos e Pesquisa em Formação de Professores. mfernandeslima@yahoo.com.br

of a globalised world are present in the document. From this perspective, the article discusses out how the document influenced the training of teachers in the 1990's and the opinion of theorists about the document elaborated by the Ministry of Education to regulate Brazilian education.

Keywords: National Curriculum Parameters. Education. Training of teachers.

Concepção de sociedade, homem e educação nos Parâmetros

Curriculares Nacionais:

A necessidade de analisar a concepção de homem, sociedade e educação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º e o 2º ciclos do Ensino Fundamental é de primordial importância para se compreender a finalidade desse documento. E este é o objetivo do presente estudo, que tem como ênfase analisar de maneira investigativa e interrogativa o documento elaborado pelo MEC para a formação de professores, os Parâmetros Curriculares em Ação, quanto aos pressupostos acima mencionados.

Propósitos explicitados, há, pois, a necessidade de retomar e discutir as mudanças ocorridas no sistema de produção, que ocasionou alterações na economia mundial nas décadas de 1970/80. Nesse período a sociedade sofreu significativas mudanças de ordem econômica, havendo a necessidade de uma reestruturação em nível mundial das questões econômicas e organizacionais, porém sem deixar de existir a busca pela manutenção do sistema capitalista. Como confirmam os estudos de Oliveira (2000, p. 26):

Essas transformações colocaram em evidência a dinâmica própria do processo de reestruturação capitalista. São novos procedimentos adotados pela economia mundial, obrigando os estados nacionais a assumirem outra conduta política, que muitas vezes implica em aceitar a interferência de instituições externas, nem sempre formalizadas.

Essa organização e condução global constituem-se, segundo a visão de Oliveira (2000), na adoção de uma tática multifacetada e flexível para dirigir as novas demandas dos antigos problemas. De acordo com suas palavras, observa-se que a sociedade em que vivemos é regida pelo capital,

porém este se altera quando assim lhe convém ou quando as crises econômicas o exigem.

Com as mudanças oportunizadas para a sobrevivência do sistema econômico mundial e sendo a sociedade capitalista regida por interesses que a consolidam para que assim se mantenha, entra em cena a ideologia neoliberal em escala mundial, para garantir a liberdade que se busca no mercado agora globalizado, delineando novas estruturas na sociedade. Como explicitou Moreira (1997, p. 94) em seu artigo: "Nesse contexto, assume proeminência a ideologia neoliberal, cujas premissas são: defesa de um mercado livre condutor de todas as formas de interação social, [...]."

Assim, respondendo às exigências da nova sociedade capitalista e atendendo as demandas do mercado mundial, processo conhecido como globalização ou pós-modernidade, tem-se os elementos suficientes para que os PCNs surjam com seu paradigma de sociedade do conhecimento. Eis a nova sociedade que surge e está concebida nos PCNs! Com seus princípios para a manutenção do capitalismo. Observamos então que sua justificativa não se atém à formação do ser humano, como pessoa que deve pensar sobre as situações em que vive, mas ficar atenta quando tais situações dentro da sociedade estão mudando. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, volume introdutório; 1997, p. 33-34):

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilidades em termos de especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em

vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos.

Podemos observar a inconfundível preocupação das políticas educacionais da década de 1990 com as novas relações entre o conhecimento e o trabalho. Nessa perspectiva podemos recorrer às afirmações de Oliveira (2000) quando esta autora apresenta sua análise em relação às mudanças na Educação Básica, observando que a mesma foi direcionada para colaborar na aquisição de habilidades, proporcionando aos indivíduos desenvolver suas capacidades, adaptando-se às mudanças, às novas formas de produção, saber tomar decisões nas situações da vida e do trabalho. A autora elucida seu posicionamento em relação ao assunto com a seguinte constatação: “[...] a Educação Básica contribui para aumentar a produtividade e, ainda mais, para socializar os jovens, [...] ao mesmo tempo em que os prepara para um bom desempenho em seus futuros empregos.” (OLIVEIRA, 2000, p. 118).

Nada mais indicado para fundamentar tais reflexões a respeito dessa temática do que enfatizarmos o trabalho do consagrado pesquisador desse tema, Newton Duarte, que em sua obra **Vigotski e o “aprender a aprender”, crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana** (2006, p. 64) constata criticamente:

[...] e o discurso sobre a necessidade de formar um indivíduo capaz de constantemente adaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação. Tudo isso articulado à concepção de que estaríamos vivendo numa sociedade onde o insucesso ou o sucesso de indivíduos, empresas e instituições depende basicamente da maior ou menor capacidade de buscar conhecimentos e informações com rapidez e saber utilizá-los com criatividade, adaptando-se a novos ritmos e processos, dominando as novas tecnologias e linguagens, em suma, adaptando-se a um novo tipo de sociedade que estaria surgindo, caracterizado por um novo tipo de relações entre conhecimento e trabalho.

O conhecimento que o indivíduo possui perdeu seu valor e já não é suficiente para manter-se em seu emprego e inserido na sociedade. É preciso

abrir-se ao novo, é preciso aprender as novas tecnologias e especializar-se naquilo que já sabem, além de buscar apreender as novidades que o mercado oferece e também as que sociedade exige. Para melhor compreender as propostas educacionais quanto às mudanças necessárias para a adaptação e a luta pela permanência do indivíduo no sistema produtivo, podemos verificar no discurso contido nos PCNs as evidências do perfil de trabalhador necessário para o mercado globalizado:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 47).

O ensino de qualidade, ou o conhecimento indispensável para a era da modernidade, sustentado pelos documentos do MEC, tem seus fundamentos no Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI (1996), que apresenta um modelo educacional, pautado pelas transformações sociais, para também formar um cidadão que seja habilitado para interferir na realidade social em que vive e que também está em constante mudança. Assim pontua Delors: “É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças.” (DELORS; 1996, p. 1).

Conforme a citação anterior dos PCNs, o sujeito precisa adaptar-se às complexas condições e vicissitudes de trabalho. Esse é o papel da formação escolar proposta no documento oficial: desenvolver no sujeito a competência e a consciência profissional. Consciência que o indivíduo deve ter em relação a si, ao seu emprego, à sua adaptação, às suas necessidades e à sua sobrevivência. O indivíduo deve ficar atento não só às habilidades necessárias na atualidade, mas antes de tudo às do futuro.

Consoante as análises apresentadas por Duarte (2006), as reformas educacionais ocorridas no Brasil e contidas imperativamente nos PCNs têm sua centralidade pautada no conhecimento, mas um conhecimento que vise à garantia do sujeito em seu emprego, que considere que ele esteja apto a aprender coisas novas a cada dia, um conhecimento que garanta sua sobrevivência numa sociedade que implanta a competitividade. O homem que pertence a essa sociedade deve preparar-se para aprender sempre, para “aprender a aprender”.

O discurso propalado de capacitar o indivíduo para que o mesmo seja criativo, dinâmico, transformador, aberto às mudanças, dominando as tecnologias, apregoa em seu interior o conhecimento que a sociedade exige para seu protótipo de trabalhador. Esse é o ideário de homem contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que visa formar o aluno, assim como objetiva preparar o professor para que se consolide a sociedade do conhecimento voltada para a sobrevivência do sistema produtivo. Em relação a esse conceito, Duarte (2006, p. 66) enfatiza claramente:

Esse ideário, segundo nossa interpretação, tem por referência central a concepção liberal de ser humano, concepção essa muitas vezes camuflada por formulações aparentemente críticas em relação à sociedade contemporânea. Por estar referido à concepção liberal, o ideário pedagógico que perpassa as reformas educacionais contemporâneas carrega consigo as contradições da concepção liberal de ser humano.

Nesse sentido, tais palavras favorecem uma reflexão que, além de questionar o modelo de sociedade e de homem aqui já discutido, remete-nos a pensar no paradigma de conhecimento apresentado no documento introdutório dos PCNs. Para tanto é pertinente questionar qual é a educação que os PCNs oferecem para a sociedade contemporânea? Ou, que tipo de conhecimento a sociedade contemporânea exige do sistema educacional para formar o homem dentro da concepção neoliberal assumida pelas reformas educacionais concretizadas nos PCNs?

À educação fica delegada a responsabilidade de formar o cidadão que corresponda às necessidades do capital, como justificam os próprios PCNs: “Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca

novas demandas para a escola.” (BRASIL, 1997, p. 35). Em outra passagem o documento introdutório dos PCNs justifica sua proposta educacional como “ensino de qualidade” em resposta à sociedade brasileira. Observemos, pois, os argumentos do documento, (BRASIL, 1997, p. 33):

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira [...].

Como podemos observar, a educação ocupa posição de centralidade no contexto social atual, para tanto é que se adotou a pedagogia do “aprender a aprender”, pautado no já mencionado **Relatório** de Jacques Delors (1996), que argumenta em favor da organização da educação para o novo século em torno de quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

O lema “aprender a aprender”, que sustenta o modelo de educação contido nos PCNs, tem sua origem na teoria construtivista de aprendizagem de Jean Piaget. Como apresenta Duarte (2006): “A adoção do construtivismo como referência teórica dos PCNs pode ser percebida ao longo de todo o capítulo ‘Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.’ (BRASIL, 1997, p. 33-55).” (DUARTE, 2006, p. 57) Tal concepção teórica de aprendizagem, defendida no referido documento aqui analisado, valoriza o desenvolvimento cognitivo do aluno, enfatizando a ação do aluno ante os desafios propostos em sala de aula, visto que o aluno passa a aprender aquilo que é de seu interesse, conforme suas necessidades e aquelas do seu cotidiano. O que nos remete a estabelecer uma ponte ao que já foi discutido em termos de suprir uma necessidade que lhe apresenta a realidade social. Para melhor esclarecer, seria aprender para se manter na sociedade, ou seja: “aprender a aprender”, aprender para sobreviver. Esse é um dos princípios fundamentais da teoria construtivista, que tem uma visão biológica de sociedade e de ser humano e a valorização do psicológico do sujeito. Como bem observa Duarte (2006, p. 52) quando nos diz:

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central

na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Não por acaso Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano. Nessa perspectiva, entende a comissão, cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação.

Nessa conjuntura, a educação mais uma vez, e agora mais do que nunca, passa a receber as determinações para o controle social, buscando responder a exigências e finalidades contemporâneas que almejam a qualidade total seguindo os moldes neoliberais.

Curiosamente, ao apresentarem no documento introdutório dos PCNs (p. 33) “uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes.”, no que podemos observar, não é dada de forma explícita a que qualidade se refere tal proposta educacional. Embora no mesmo parágrafo esteja acentuada a formação de um cidadão autônomo, crítico, participativo e que o mesmo saiba agir com dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive. Porém, em nenhum momento é esclarecido em que sociedade esse indivíduo vive e quais as relações que demandam, direcionam e determinam os acontecimentos e as relações sociais. Quais os elementos determinantes que fazem com que a sociedade se apresente organizada da forma como está, sendo apontada no discurso como democrática?

Na verdade, para finalizar esta reflexão, acreditamos que o real conceito de cidadania encontra-se relegado por aqueles que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que, organizar um documento como “currículo” para todo o território nacional sem ouvir o público ao qual o mesmo foi direcionado, é incidir contra o próprio conceito de democracia. Mesmo que os próprios PCNs tragam em si a afirmativa da preparação para esta, sobressai um contrassenso em suas afirmações:

É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (p. 33).

Podemos então, após tais afirmações, levantar os seguintes questionamentos e provocar algumas reflexões em relação a elas. Numa sociedade democrática o papel do Estado é apenas assegurar a “possibilidade” de participação do cidadão? Quando é que o indivíduo tem a “possibilidade” de participar? E mais, participar do quê? O “forçar” é democrático?

Veremos que, nessa lógica, o documento elaborado pelo MEC não traz só um modelo de educação, de homem e sociedade, mas também traz de forma implícita um modelo de professor. Na verdade, é o professor que vai dar espaço para que o império do capitalismo, com o ideário do neoliberalismo, implante o modelo educacional que visa garantir sua perpetuação. É na educação escolar e na formação do professor que se encontra a chave da aprendizagem do futuro, o conhecimento que se espera que cada aluno desenvolva e aprimore. Para que isso ocorra o fundamento está em suas mãos: “um currículo” feito aos moldes da modernidade, fundamentado em teorias que justificam ser tudo natural, que sobrevive o mais forte, vence o melhor. O professor já não é o mais importante, o importante é “aprender a aprender”, o aluno precisa desenvolver suas habilidades para o mercado. Consideremos o que pensa Saviani, (2007, p. 439):

Nesse contexto o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador; a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado.

O essencial já está oferecido aos professores, basta apenas seguir o currículo. Ele foi preparado exclusivamente para não dar muito trabalho, é só seguir os moldes da mesma teoria que fundamenta os PCNs, adaptar à realidade e colocá-lo em prática. Neste sentido, discutiremos no próximo item as orientações, procedimentos e propostas que materializam o currículo nacional.

Concepção de currículo, planejamento e avaliação

Já se comentou nesse estudo o termo currículo. Podemos observar que, quanto ao significado

da palavra, sua definição se refere ao conjunto de matéria de um curso, de uma escola, enfim, pode ser entendida superficialmente com a organização daquilo que se quer ensinar.

Tomas Tadeu da Silva (2007, p. 14-15), ao discorrer sobre o currículo afirma que é a seleção de conhecimentos para que o mesmo seja construído, levando-se em conta um mote essencial: “o que eles ou elas devem saber?” Outro fator de fundamental importância para a elaboração do currículo seria, segundo esse autor, considerar o seguinte questionamento: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (p. 14-15). Lembramos que já tratamos sucintamente dessa questão em nosso estudo. Essa abordagem de Silva nos encaminha ao início de uma reflexão a respeito da importância e finalidade de um currículo escolar. Aponta também para um entendimento de que o conhecimento oferecido no contexto escolar, e que se encontra no currículo, define não só o paradigma do que se deve aprender, mas daquele que vai receber tal conhecimento. Como aponta o referido autor:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2007, p. 15).

Iluminados pelos estudos do autor supracitado, podemos observar que o tema discutido é algo muito mais complexo do que se imagina. Assim, ousamos afirmar que nele está contido o norte de uma educação, sendo então o currículo a direção de uma escola e, por que não dizer, de uma sociedade. Retomamos, pois, o nosso assunto em relação à educação e ao modelo de currículo contido nos PCNs.

Usando a justificativa da necessidade de se eliminar o descompasso entre teoria, objetivos, conteúdos e aspectos metodológicos apontados pela análise elaborada pela Fundação Carlos Chagas na organização curricular (BRASIL, 1997), os PCNs buscam transpor tal incoerência oferecendo ao sistema educacional brasileiro um documento que contenha todos os itens já definidos para a real e fa-

vorável efetivação do aporte teórico-metodológico a ele direcionado. Com isso, o discutido documento é formado por um conjunto de dez volumes, um para cada disciplina ou área - com seu conteúdo muito bem detalhado, com objetivos gerais para o Ensino Fundamental, objetivos específicos para cada área, levando-se em conta também as orientações para a avaliação, este sendo um ponto importante, na visão do referido documento, para que o professor se sinta muito bem instrumentalizado e seguro na aplicação do conteúdo proposto. Com o argumento relevante de que: (BRASIL, 1997, p. 57):

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, para que se alcancem os objetivos pretendidos.

Validadas assim tais propostas sobre a continuidade do ensino por disciplinas, entra em questão o uso e manutenção das disciplinas tidas como tradicionais, clássicas. Vamos citá-las agora, não a título de evitar esquecimento, mas para que posteriormente, ao refletirmos sobre as mesmas, não haja a necessidade de retornar ao início do assunto. São elas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física - que serão as últimas subsidiadas pela novidade, na concepção dos PCNs, de trazer a realidade do aluno para a sala de aula, denominada de “Temas Transversais”. Tais temas abordam questões sociais atuais e urgentes referentes à ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, porém não se constituem em disciplinas, mas sim em conjunto de temas que, seguindo a orientação curricular, perpassariam todas as áreas ou disciplinas, facilitando o envolvimento ou o conhecimento da problemática social vivida em cada realidade comunitária com a escola; e ocasionando, assim, ao professor a aplicação e discussão dos temas com os alunos. Podemos conferir essa proposta no documento introdutório dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 64):

[...] A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as

questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais temas.

Nessa perspectiva, foi delineado o modelo curricular para a educação brasileira e apresentado como sendo inovador para a prática do professor. A esse cabe organizar, juntamente com a escola, a elaboração de projetos educativos. Como podemos observar nas orientações apresentadas pelos PCNs:

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a autoavaliação ao trabalho do professor. (p. 49).

Primeiramente, quando se refere aos valores coletivos assumidos, já podemos relacionar os mesmos com os temas transversais. Tais conteúdos, que não são disciplinas, recebem um valor considerado pelos PCNs como superior ao valor das próprias disciplinas e, forçosamente ou pretensiosamente, fazem com que o ambiente escolar, mais especificamente as aulas, girem em torno da vivência dos alunos, o que Duarte (2006) chama de cotidiano, sem que estes recebam os conhecimentos necessários para que se formem conceitos sobre os acontecimentos que a história da humanidade tem a oferecer aos alunos, embora sendo papel da escola propiciar tal acesso. Podemos observar que ao professor cabe, pois, a função de facilitador na aprendizagem do aluno. A orientação dada pelo novo paradigma educacional assegura tal atitude delineando explicitamente seu proceder com o seguinte posicionamento:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo [...]. (BRASIL, volume introdutório, 1997, p. 44).

Com esse proceder, ao professor delega-se apenas a possibilidade de direcionar o aluno naquilo que o mesmo quer aprender. Tal postura foi assumida pelo currículo nacional: “Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando

o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem [...]”. (BRASIL, volume introdutório, 1997, p. 50). Agora o aluno aprende sozinho, o professor apenas direciona o aluno conforme seu interesse. Ao professor cabe apenas observar os resultados obtidos pelo aluno e repensar sua prática em sala de aula. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor.” (Idem, p. 10). A função do professor fica limitada a elaborar aulas que respondam aos objetivos e conteúdos propostos pelos PCNs, já que estes estão formulados detalhadamente, e mediar para que o aluno progrida em sua aprendizagem. O conhecimento vai ser construído pelo aluno. Ou seja, o aluno vai aprender aquilo que sua realidade está exigindo, o que ele vê e tem a necessidade de aprender. O conhecimento não está mais na história da humanidade, agora está no próprio sujeito. Este pensar remete-nos a conferir o que diz Delors (1996, p. 2): “Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir (...) – revelar o tesouro escondido em cada um de nós.”

A partir desses conceitos, fica evidente nos documentos elaborados pelo MEC a adoção da teoria construtivista, fundamentada nos estudos de Jean Piaget. Neste sentido, como observa Duarte (2006, p. 57):

A adoção do construtivismo como referência teórica dos PCNs pode ser percebida ao longo de todo o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997, pp. 33-55). A terminologia utilizada é toda ela própria do discurso construtivista no Brasil [...].

O perfil do ideário educacional construtivista orienta para uma aprendizagem que proporcione ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e assim o prepare para as intempéries encontradas em sua vivência social, supondo-se que, com tal aparato, ficaria o sujeito instruído e capacitado a buscar o conhecimento necessário para adequar-se na sociedade. Começa a ser delineada a geração dos individualistas que lutam pela sobrevivência e são responsabilizados pelos fracassos pessoais.

Para certificar tais afirmações, retornamos ao conceito de aprendizagem contido nos PCNs, que

considera e defende o ensino como desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno:

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real [...]. A atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo em que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento. (BRASIL, volume introdutório, 1997, p. 50).

Nessa perspectiva, a ação do aluno, dirigida pelo seu interesse, assume maior significado do que o conhecimento que a escola tem a responsabilidade de lhe transmitir. O fundamental nessa postura teórica é capacitar o sujeito para que este desenvolva suas capacidades mentais, construa seu conhecimento, busque seu sucesso individual e dessa forma alcance sua adaptação na sociedade em que vive.

Assim, conforme defende o documento aqui estudado, a escola deve formar o cidadão competente, buscando aprender o que lhe pede o momento histórico, buscando sua autonomia, capaz de atuar com dignidade na convivência social e sendo responsável com a sociedade em que vive. Que seja, além de tudo, capaz de exercer seus direitos e seus deveres. Fundamentados em Duarte (2006), vale abrir um espaço para questionar: se esses alunos serão preparados para aprender aquilo que a sociedade está exigindo para a sua manutenção em seu emprego, eles terão tempo para exigir seus direitos? E ainda, se a criticidade a que se referem os PCNs é para que o aluno seja capaz de observar os momentos que ele deve buscar a aprendizagem visando seu equilíbrio social, o mesmo saberá interpretar as questões sociais e com isso manifestar-se em prol de seus direitos?

Considerando que a formação do cidadão é preocupação central no plano educacional brasileiro, e que se exige um cidadão crítico e participativo, nada mais pertinente do que revestir um velho assunto com a nova roupagem de Temas Transversais, organizados em três volumes: o primeiro apresenta o valor das questões sociais e éticas, o segundo

trata da pluralidade cultural e orientação sexual e o terceiro é dedicado aos temas do meio ambiente e saúde. Mas como os PCNs apresentam esses temas transversais? Qual a justificativa para o seu uso? Alguns autores têm a seguinte explicação, como podemos observar em Macedo (1999, p. 55):

Os temas transversais propostos pelo MEC apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social.

Podemos então nos apropriar de estudos já realizados em relação a este assunto, com os quais, levando em conta a nova organização atribuída à educação brasileira com a aplicação dos temas transversais, apresentados como novidades, retornamos aos alicerces do surgimento da escola pública, com modelos e argumentos que possibilitem o convencimento pelo discurso que defende a cidadania, em termos de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. Com relação ao contexto histórico, observemos o que apresenta Lucas (2000, p. 8):

A solução seria educar os sentimentos através de um ensino de moral e de cívica que perpassasse a instrução. Esta educação moral e cívica, neste momento, não se constituiria em uma disciplina com conteúdo específico, mas deveria, utilizando uma expressão da atualidade, transversalizar o ensino das ciências. [...] Tratava-se de humanizar as ciências, que, através de um novo método desenvolveriam no homem moderno virtudes morais tornando-o um cidadão. A ciência ensinada nesta escola teria um valor moral que se acreditava existir em um método.

Como explicitou a referida autora (LUCAS, 2000) em seu artigo **Temas transversais: novidades?** as finalidades de educar o homem e o cidadão, valorizando uma educação transversalizada pela moralidade, apontam o comportamento do indivíduo dentro da sociedade como independente das relações de que os mesmos fazem parte. Ou então descartando a necessidade de reflexões em relação às situações em que se vive. Cumpram-se suas obrigações. A visão de cidadania oferecida pelos temas transversais é algo que proporciona ao indivíduo sentir-se satisfeito com o papel que cumpre no ambiente em que convive. Para isso se acrescentam os temas, propostos como indispensáveis ao homem

para viver de forma harmoniosa com os demais e com seus compromissos civis e sociais; a moral é à base da legalidade e da ordem social. O indivíduo deve cumprir com suas obrigações.

Asseguram também as entrelinhas dos PCNs que a ética é fundamental para se exercer o compromisso com a sociedade, e a escola é o espaço propício para convencer o cidadão que a harmonia, a convivência pacífica, o respeito às diferenças, são responsabilidade do sujeito, para que a sociedade progrida e se concretize uma sociedade democrática, efetivando-se os princípios almejados nos PCNs. (BRASIL, 1997, p. 34):

[...] Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação cidadã.

Mais uma vez fica relegada à escola a responsabilidade de formar o cidadão que saiba viver em sociedade, e os PCNs trazem a novidade em forma de temas, já que, por algum motivo, a escola não responde somente com as disciplinas tradicionais aos problemas atuais mais urgentes.

Para não nos distanciarmos deste item, outro assunto pertinente a ser examinado dentro dessa temática é a apresentação da proposta educacional com as disciplinas tradicionais sendo obrigatórias para todo o país, como um currículo único, contudo, alegando serem os temas transversais de suma importância. Por que então os PCNs valorizam as questões sociais e mantêm um mesmo modelo de currículo?

Tendo em conta toda a reflexão já apresentada neste estudo, analisando as influências dos interesses capitalistas para que se organize uma sociedade com indivíduos que respondam às suas necessidades, e relacionando com o modelo curricular apresentado pelo MEC, em que se mantêm em sua proposta curricular as disciplinas tradicionais, considera-se que os PCNs ocupam-se então em apresentar o que os temas transversais têm de novidade, visando formar o cidadão comprometido com as questões sociais. Como salienta e alerta Lucas (2000, p. 10):

A leitura do presente conciliada às revelações do passado nos mostra que tanto a educação moral e cívica de outrora, como os temas transversais de

agora, são conteúdos que objetivam a formação de um homem preocupado com questões éticas, sociais, ambientais e culturais – o cidadão – a serem transversalizados em todas as disciplinas tradicionais do currículo escolar.

Sabendo-se que na sociedade é fundamental que se estabeleçam normas para o convívio entre as pessoas, observamos nas propostas dos PCNs, tanto pela manutenção das disciplinas tradicionais quanto pela introdução dos temas transversais, as preocupações relativas à formação de valores, de gerar atitudes em relação ao outro, e de instrumentalizar os jovens em relação à cultura, à política, ao meio ambiente, à ética, à tecnologia, entre outros itens listados pelo documento introdutório dos PCNs, os quais obedecem nada mais do que os moldes do **Relatório** elaborado por Jacque Delors (1996), com os seus quatro pilares para a educação do futuro.

Entre estes, evidenciamos aquele que propicia a obliteração dos questionamentos sociais. Não que os demais pilares possuam menor valor quanto ao convencimento de uma educação pautada na ideologia neoliberal, mas argumentamos quanto ao objetivo do mesmo. Estamos nos referindo ao seguinte: “Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências [...] no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão e da paz.” (DELORS, 1996, p. 10) Nessa perspectiva, é valorizada a formação de conceitos que desprestigiam o questionamento das relações existentes na sociedade, com o convencimento de que tais relações sejam naturais. A aceitação do diferente apontado nesse **Relatório** direciona para a aceitação das diferenças sociais. É neste sentido que se dirige a análise crítica de Duarte (2006, p. 50):

As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para a legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente.

Acontece então o que Lucas (2000, p. 11), ao discorrer sob essa temática, observa: “Trata-se da

inversão, na consciência, da essência pelo fenômeno.” Aborda-se o problema existente na sociedade, mas não se menciona quem são os seus causadores. Tal indagação não é sugerida pelo currículo, aliás, a seleção dos conhecimentos a serem desenvolvidos respondem ao questionamento apresentado por Silva (2007, p. 14): “O que eles devem saber?”. Para que não ousemos levantar afirmações de forma insegura quanto a tais questionamentos, Macedo (1999, p. 52) propicia a seguinte resposta:

Observamos que a ideia de utilidade do conhecimento, embora proclamada como fundamental nos discursos sobre a escolarização, tende a não se transformar em realidade. Consideramos que isso não ocorre por acaso, por incompetência ou pelas amarras das disciplinas, mas porque o conhecimento formal dissociado da prática constitui um poderoso elemento de diferenciação social.

Macedo (1999) deixa evidente em seus estudos sua posição questionadora das propostas contidas nos PCNs, e remete seu pensar para as intenções em que foram elaboradas tais propostas ao garantirem a diretividade das disciplinas clássicas nestes documentos, com o que se está garantindo a manutenção da divisão do conhecimento e a natureza seletiva da escola.

Abordado o assunto referente aos temas transversais, direcionamos nosso olhar para outro aspecto contido nos PCNs, referindo-nos aos parâmetros de avaliação propostos pelo modelo educacional que pauta as escolas brasileiras. Quanto a este procedimento, observamos ser o mesmo um aparato a serviço do modelo societário preconcebido, o qual espera resultados pertinentes aos objetivos propostos. Assim, podemos, pois, averiguar que a avaliação oferecida nesse aporte teórico educacional agrega elementos que visam à qualidade da aprendizagem, sendo que tal qualidade deve responder ao modelo e respectivo currículo. Para tanto, é necessário remeter-se à fonte estudada para averiguar suas defesas e propostas quanto à avaliação:

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira,

que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta a aprendizagem essencial para a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 33).

Observando o que diz o documento em relação ao assunto discutido, podemos então, numa primeira abordagem, observar que a avaliação recai sobre a prática educativa, tendo o professor que estar atento às necessidades sociais para formar o protótipo de cidadão já proposto, que seja participativo, responsável, digno de conviver em sociedade, pois deve viver em consonância com a mesma.

Outro procedimento importante e imperativo nas propostas educacionais avaliativas é o professor não esquecer que o aluno deve ser visto pelo viés da cognição, tanto quanto pelo interesse, assim como na motivação. Tal proposta tem validade na aprendizagem e na avaliação. O emocional do aluno não poder ser abalado. O fracasso não pode fazer parte da vida do sujeito: “[...] é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional [...]”. (BRASIL, volume introdutório, 1997, p. 88).

Almejados pelo ideário educacional brasileiro e globalizado, os propósitos educacionais implícitos neste documento aspiram à qualidade. Observamos que tal modelo oferecido pelos PCNs apresenta sua proposta de ensino e formação de indivíduo como a única ou a mais indicada para a sociedade em que vivemos. Para expressar em poucas palavras os princípios abordados neste subitem, fazemos uso da curta frase de Nagel (2001) constatando que o referido documento contém: “[...] os princípios básicos para a educação do homem necessário à sociedade pobre.” (2001, p. 15).

A partir dessas reflexões, torna-se pertinente buscar o que pensam estudiosos da área educacional, quais suas interpretações em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais e que posturas esses teóricos assumem perante a proposta educacional oferecida à sociedade brasileira.

O posicionamento dos teóricos sobre os PCN

Inúmeras são as opiniões em relação ao modelo de currículo proposto pelo Ministério da Educação nos últimos tempos, em específico na década de 1990, com a proposta curricular denominada **Parâmetros Curriculares Nacionais**. A respeito de seu conteúdo mínimo para todo o território brasileiro, realizam-se questionamentos por estudiosos, entre os quais podemos citar o de Lisete Regina Gomes Arelaro expresso em seu artigo **Resistência e submissão. A reforma educacional na década de 1990**. (ARELARO, 2000). Nele a autora avalia as propostas já elaboradas a partir de diferentes enfoques e dentre eles mencionamos um, sobre o qual ela emite seu parecer: o modelo curricular nacional com caráter homogeneizador por manter uma única proposta curricular para um país que apresenta uma diversidade regional-cultural gritante: “[...] e mesmo assim, quando críticas contundentes eram feitas sobre a improcedência de Proposta Única para o país-continente, as mesmas foram desconsideradas e não interferiram no produto final apresentado.” (ARELARO, 2000, p. 109).

Com este aparato, a escola deve elaborar sua proposta conforme a realidade local ou regional, porém manter-se dentro dos moldes dos Parâmetros Curriculares propostos pelo MEC, ou seja, o conhecimento continua sob controle. Aprende-se aquilo que é determinado por alguém ou aquilo que se quer que aprenda. No caso da educação pública brasileira, a manutenção das disciplinas tradicionais torna-se necessária. Ler e escrever são o suficiente para um tipo de sujeito que apenas tem que manter-se no trabalho. E assim, para completar sua formação cidadã, o complemento essencial é oferecido nos temas transversais, com uma formação para aceitar as diferenças, preocupar-se com o ambiente em que vive com a ética e o convívio social. Tal como argumenta Martins (2003), para que se eliminem as diferenças sociais que separam os indivíduos e se instaure a sonhada harmonia social e reine a felicidade, pois o homem liberal é responsável pelo ambiente em que vive. Para tanto, seu sucesso, sua felicidade e sua sobrevivência dentro da sociedade é de sua inteira responsabilidade.

Sobre essa mesma temática, Macedo (1999) exprime seu pensar em relação aos PCNs, afirmando

que os temas transversais constituem uma proposta que mostra a valorização da realidade do aluno e ao ser efetivado. Implanta um distanciamento do conhecimento científico, desviando a oportunidade de a escola proporcionar reflexões àqueles que nela têm a única oportunidade para que lhe sejam oferecidos os conhecimentos e argumentos congruentes e possibilitadores de interpretações das relações sociais. Direciona-se o currículo para que se forme uma determinada mentalidade no indivíduo, que seja pertinente com a necessidade que demanda o mercado. Assim é salientado pelos PCNs, com o discurso de se construir uma sociedade democrática e acabar com a estratificação social, vista como um entrave para a sociedade. (BRASIL, volume introdutório, 1997).

Para tanto é atribuída à escola a responsabilidade de eliminar os obstáculos que dificultam as relações na sociedade, conforme os conceitos democráticos apresentados nos discursos daqueles que divulgam e indicam esse modelo de educação, procurando mostrar de forma convincente o lado positivo do currículo. Assim, nessa mesma linha de discurso, pode-se fazer referência à autonomia da escola, à descentralização, à gestão democrática, ao ensinar a partir do cotidiano do aluno, à formação para o exercício da cidadania, ao ensino de qualidade; porém Frigotto (1995, p. 78), considera que “[...] estas mudanças conceituais funcionam com uma leitura invertida da realidade.”

Nessa perspectiva podemos questionar: qual seria então o modelo de democracia adotada, defendida e almejada nos PCNs? Com a intenção de responder de forma que se assegure credibilidade à resposta, antes mesmo de ousarmos refletir sobre a mesma, considerando que esse termo acarreta, grosso modo, a “soberania popular”, e para se pensar as interpretações dos teóricos sobre o caráter democrático nos aportes educacionais para o novo milênio, e preparar o homem moderno, atual, apto para a era da tecnologia, utilizamos as palavras de Frigotto (1996, p. 2):

Meu entendimento era e é de que a metodologia de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais se inscreve dentro de uma forma de exercício de poder, cada vez mais evidente, de democracia formal, feita pelo alto, reeditando uma tradição histórica de ignorar os processos efetivos de representação política da sociedade civil e os conflitos aí presentes.

Com a intenção de esclarecer tal abordagem acerca dos ideais democráticos apresentados nos PCNs e aqui questionados, e para complementar e reforçar as afirmações de Macedo (1999) quanto às intenções dos temas transversais e do currículo, servimo-nos novamente das interpretações realizadas por Frigotto (1996) quando este afirma que, na esfera das táticas políticas, os caminhos que se seguem reafirmam o caráter de um método apenas formal de expressões democráticas, não reconhecendo essencialmente a representação política existente na sociedade.

Prosseguindo em nossas reflexões, observamos as evidências contidas nos PCNs quanto à insistência em formar o sujeito para o exercício da cidadania, sendo que tal proposta de cidadão refere-se ao cidadão meramente preocupado com a ética, sua postura moral na sociedade e com a natureza à sua volta. Destacamos, pois, que, ao homem formado para o exercício da cidadania desejada pelas reformas educacionais e manifestada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), não cabe a reflexão sobre as relações sociais, pois os PCNs apenas lhe asseguram a compreensão e participação da sociedade. O cidadão deve assumir os problemas sociais sem buscar as origens determinantes dos mesmos. Assim, não é função da escola apontar as forças causadoras dos conflitos sociais.

Vemos que, nesta alusão, os pressupostos teóricos metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais priorizam a manutenção da estrutura social. Quanto ao assunto aqui exposto, Lucas assim opina e se posiciona:

Dentro e fora da escola, os problemas ecológicos, de educação sexual, de intolerância cultural e de ética são vistos como responsáveis pelo estado de deterioração do convívio social, e podendo, de acordo com a ótica, serem solucionados pela via da educação. Esse raciocínio põe o mundo de cabeça para baixo. O que são apenas expressões fenomênicas da desagregação social, que se aprofunda com a acumulação e concentração do capital, acaba sendo interpretado como a verdadeira questão que os homens têm que resolver e que a escola deve priorizar, sob a forma de temas transversais, para assim não reduzir o espaço destinado às disciplinas tradicionais, visando à transformação da sociedade. (LUCAS, 2000, p. 1).

Aparentemente as demandas sociais e suas problemáticas parecem ocupar uma posição central nos cuidados com a organização dos documentos curriculares, bem como a busca de soluções por via da educação solidifica as propostas educacionais brasileiras. Igualmente, com esta apresenta-se a justificativa da inserção da transversalidade dos temas. Argumentos que, bem articulados, convencem aquele que, ao realizar uma análise superficial, não detecta as ideologias contidas nas entrelinhas dos PCNs.

Em seus estudos referentes às reformas educacionais e suas ideologias, Andrioli (2002), procurando compreender melhor as interferências assim como as influências implícitas nos documentos aqui analisados, assume um posicionamento que favorece uma clara interpretação quanto aos reais interesses contidos no currículo direcionado a toda a sociedade brasileira. Para esse autor:

Os PCNs [...] são ambíguos (possuem duas visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença de temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado. (ANDRIOLI, 2002, p. 5).

Nessa concepção, Frigotto (1995) elucida o conceito de “qualidade total” como sendo uma formação abstrata e polivalente, a qual visa à flexibilidade, participação, autonomia e descentralização, impondo fragmentações do sistema educacional no processo de conhecimento escolar. Além de serem elementos do ideário neoliberal, tais características revigoram novas formas de exclusão. De modo geral, as categorias que definem a “qualidade total” definem também a qualidade do ensino. A bem da verdade, da educação se exige sua adequação aos moldes do modelo de produção. Podemos verificar que tal perspectiva remete à compreensão do porquê de se assumir nas propostas educacionais o lema “aprender a aprender”, sustentado pelo ideário construtivista, em defesa de mudanças constantes no mundo globalizado, o que nada mais é do que a presença dos moldes do neoliberalismo difuso na educação. Assim enfatiza Duarte (2006, p. 30):

Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento

ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracteriza uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais à área educacional.

Primeiramente, ao mencionar o ideário construtivista, observamos a necessidade de oferecer as interpretações já existentes de estudiosos, entre os quais enfatizamos João Henrique Rossler quando em seus estudos refere-se ao construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas, constituindo um modismo educacional, uma sedução para a educação do futuro, e salienta que: “[...] a moda e os modismos são sempre e necessariamente fenômenos de alienação.” (ROSSLER, 2005, p. 6). Conforme constata o mesmo autor: “[...] podemos considerar que o construtivismo ainda se constitui em uma concepção filosófica, psicológica e pedagógica hegemônica em nossa educação [...]”. (ROSSLER, 2005, p. 6).

Quanto ao aporte teórico educacional assumido pelos mentores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao lançarmos um olhar profundo em relação aos seus fundamentos, em especial no volume introdutório, observamos o que tantos estudiosos constata e afirmam quanto à combinação duvidosa das linhas teóricas contidas no arquétipo educativo nacional. A esse respeito, podemos citar com relevância o pensamento de conceituado autor Duarte (2006, p. 66-67), com seus argumentos que validam os estudos que se referem ao ecletismo explícito no referido documento:

Não é difícil constatar que tanto o relatório Jacques Delors como o mencionado capítulo dos PCNs procuram, ao longo de todo o texto, um equilíbrio entre a formação do indivíduo como cidadão, pessoa moral, e sua formação como alguém apto a lutar por um lugar ao sol na desesperada competição entre os indivíduos, característica da sociedade capitalista em geral e acentuada nos dias de hoje. Os dois documentos esforçam-se por buscar a conciliação entre cidadania e competitividade. O resultado não poderia ser outro: textos ambíguos, repletos de contradições e inconsistentes do ponto de vista teórico.

Sendo assim, podemos, a partir dessas afirmações de Duarte e com a intenção de proporcionar veracidade nesta questão, apresentar os argumentos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto aos ajustes teóricos presentes nas orientações pedagógicas curriculares para a educação brasileira (BRASIL, 1997 p. 42-43):

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outra cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a interação entre essas abordagens [...].

O posicionamento dos pesquisadores nesta área [1] quanto à formação dos educadores mencionada e oferecida pelos PCNs, que asseguram ser urgente agir na “formação inicial dos professores [...], é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para o professor”. (BRASIL, 1997, p. 30). Tais argumentos proferidos pelo MEC para que ocorra uma formação de qualidade aos professores não é concretizado pelo documento introdutório dos PCNs, que contempla os conceitos já proferidos, e também apontados por Arelaro (2000), entre os quais podemos citar a gestão democrática, a democratização e a qualidade de ensino, além do conceito de cidadania que orienta a formulação dos direitos sociais já defendidos na Constituição de 1988.

Porém, os referidos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao indicarem os conceitos apresentados como solução da problemática educacional, não oferecem aos professores orientações coerentes e necessárias para que se efetive de fato a formação para a cidadania e que a sociedade democrática não seja democrática apenas para poucos. Para tanto, é necessário que o currículo elaborado abandone os desajustes contidos em seu discurso.

Em relação a esta proposta, Brzezinski (Apud AGUIAR, 1996, p. 513-514) realiza um levantamento de teorias que impliquem uma formação do educador e que contribuam no aspecto do trabalho favorecedor do conhecimento sem justaposição, da articulação entre teoria e prática para os profissionais da educação, do compromisso social da escola para garantir a formação do indivíduo e o pleno exercício da cidadania, da gestão democrática que favoreça sistema educacional,

instituição, profissionais, alunos e comunidade, e da interdisciplinaridade, para que sejam superadas as lacunas entre as áreas do saber.

Notas

1 - Entre as associações educacionais que mais se destacam podemos citar: ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANDE: Associação Nacional de Educação; ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 506-515, dez. 1996.
- ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico** – Ano II – N.º 13, junho de 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2008.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. **Rumos da formação dos profissionais da educação face às novas demandas educacionais e sociais no contexto contemporâneo**. Encontro Regional da Anfope, 7. Nordeste, 1996 (mimeo).
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da Escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: democracia formal e democracia substantiva. Versão para debate em Sessão Especial sobre Parâmetros Curriculares Nacionais: posições na Reunião Anual da ANPED, 19, Caxambé, MG. 22 a 26.09.1996.
- LUCAS, Angélica Olivo Francisco. Temas transversais: novidade? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000, Caxambu/ MG. Educação não é privilégio, 2000, V. 1. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1301t.PDF>>.
- Acesso em: 03 dez. 2008.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus temas transversais. IN: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 43-58.
- MARTINS, Mara Lúcia; NOMA, Amélia Kimico. **Reflexão sobre a relação entre neoliberalismo e educação**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completo/pdf/074.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2008.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, n. 100, p. 93-107, 1997.
- NAGEL, Lizia Helena. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: Francis Mary Nogueira Guimarães. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, UNIOESTE, 2001, p. 99-122.
- ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3-22. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 423-440. (Coleção memória da educação).
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.