

A DIVERSIDADE E SEUS SENTIDOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL): QUESTÕES PRÉVIAS

Helena Ponce Maranhão

*Professora contratada da Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo/UERJ
Doutoranda em Educação/UFRJ.*

RESUMO

Na perspectiva de uma aproximação de questões que tocam a tensão entre homogeneidade e diversidade, pretende-se realizar um reconhecimento prévio e necessário de significações propostas para qualificar a problemática da diversidade cultural. Toma-se, para tanto, como suporte empírico da análise a abordagem da cultura e de sua pluralidade expressa nos PCN. Tais orientações curriculares formam terreno fecundo para discutir não apenas tendências valorativas e comportamentais que se pretende implementar, mas também reavaliar os sentidos assumidos e negociados na dinâmica de difusão, disseminação e apropriação. A análise proposta concerne ao campo sociológico das relações entre simbolismo, cultura e poder.

Palavras-chave: currículo nacional, identidade, diversidade cultural.

PROCESSO ‘CIVILIZATÓRIO’ NACIONAL?

Lançar, logo, uma questão, que, por assim dizer, afigura-se insólita, tem o evidente propósito de instigar reflexões sobre as intenções e ambições de um projeto curricular nacional sob os ditames políticos e econômicos da atual etapa do processo de globalização capitalista; bem como suscitar estranhamento face às eventuais pretensões de unanimidade, que esforços de construir unidades totalizadoras parecem encobrir.

Entretanto, se assumir uma postura de estranhamento constitui-se em recurso metodológico recomendável quando nos dispomos a estudar um dado objeto, não dispensarei, igualmente, alguns passos prévios necessários ao reconhecimento, identificação e delimitação de sentidos explícitos ou sugeridos na proposta educacional dos PCN.

Cabe, portanto, uma breve descrição do objeto em apreciação. Baseio-me na versão elaborada para o terceiro e o quarto ciclos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental – foco empírico desta aproximação. Deve-se, todavia, assinalar que os princípios, pressupostos, objetivos que a norteiam também estão presentes e orientam a primeira versão que foi produzida para o primeiro e o segundo ciclos (1ª a 4ª séries) deste segmento escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos instrumentos da política educacional implementada pela atual administração federal, foram divulgados, em sua versão preliminar destinada aos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, em dezembro de 1995, a título de consulta a instâncias educacionais e educadores.

O presidente da República, sustentado por uma aliança de centro-conservadora e tendo assumido o poder em janeiro daquele mesmo ano, já vinha destacando a educação pública nacional em seu discurso eleitoral e logo no início de seu primeiro governo (em fevereiro de 95) declarou a necessidade de introduzir um sistema de avaliação das escolas e de definir conteúdos curriculares para a educação básica (cf. Cunha, 1996, p. 60; Moreira, 1995, p. 94).

As implicações de ordem política e cultural – subjacentes a tais posicionamentos – e suas relações com composições conservadoras, sob a égide econômica do neo-liberalismo e de um discurso que certos analistas europeus e norte-americanos chamam de *nova direita*, têm sido objeto de várias interpretações: seja sobre os efeitos do processo de globalização nas sociedades atuais, seja relacionando-os, no contexto brasileiro, às políticas empreendidas pelo atual governo federal apoiado na coalizão de forças de centro-conservadoras¹.

No que se refere ao processo de elaboração dos PCN, várias são as críticas esboçadas, entre especialistas e pesquisadores da área educacional, não apenas em relação ao aqodamento com que o Ministério da Educação – MEC encaminhou a proposta mas, sobretudo, à marginalização dos professores envolvidos com o ensino público fundamental – agentes privilegiados para a condução curricular – na discussão e confecção desta proposta².

Estas críticas têm também discutido o papel que o sistema de avaliação, na sua relação com a definição de um currículo nacional, parece assumir na atual política educacional, indicando, de um lado, uma *inversão*³ dos fatores neste planejamento e, de outro, certas intenções mais compatíveis a uma *mercantilização* da educação: a aplicação de testes nos alunos efetiva-se como ação para uma *progressiva implantação do modelo mercadológico*.

Assim, a exigência de um currículo nacional voltado para a consolidação dos procedimentos de avaliação, permitiria, nesta combinação, indicar aos ‘consumidores da mercadoria educacional’ as escolhas ditas de qualidade, favorecendo a expansão plena e livre das forças do mercado (cf. Moreira, 1995, 1996; Cunha, op. cit.). Observa-se, ainda, que a ênfase na “medição”, nos “padrões”, nos “indicadores”, sugere uma noção de “qualidade” baseada no produto ou resultado educacional⁴.

¹Ver, por exemplo, análises: em relação às sociedades norte-americana e européias, especialmente inglesa, Giddens 1994, apud. Moreira, op. cit.; Apple, 1994, 1997, Hall, 1997a; aproximações para o caso brasileiro e a política educacional em implementação, Moreira, 1995, 1997; Lopes, 1999; Silva, 1995. Entretanto, pretendo, por ora, restringir-me ao registro de alguns acontecimentos e datas para apontar antecedentes e aspectos relacionados ao surgimento do projeto educacional e curricular proposto.

²Para uma descrição do processo de elaboração dos PCN, bem como críticas às experiências de currículo nacional realizadas em outros países e ao encaminhamento da versão preliminar destinada aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, ver Moreira (1995; 1996); Cunha (op. cit.); Parecer FAGED/UFRGS (1996).

³Ou seja, “... a inversão está instalada: o MEC faz realizar a avaliação do rendimento dos alunos de 1º e 2º graus sem que os sistemas estaduais tenham um currículo unificado ou que tenha havido consenso sobre o que se deve avaliar. Afinal, a avaliação é ou não é parte do currículo? Ou será que é ela que vai ditar o currículo?...”. (Cunha, op. cit., p. 61-62). A nomenclatura 1º e 2º Graus está adequadamente utilizada pois, na época, ainda vigia a lei 5 692/71, visto que a versão preliminar dos PCN antecede a LDB, de 20/12/96. O que contribui mais para reforçar críticas sobre o grau de ingerência do executivo nas negociações em torno desta Lei, isto é, determinada que estava por estas decisões prévias.

⁴Segundo parecer elaborado pela FAGED/UFRGS (1996, p. 241), tratando da versão para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental: “Apesar de não haver, no documento analisado, uma ligação explícita com os objetivos de uma tal política (educacional neoliberal), existem aí indícios suficientes para não se descartar tal vinculação. A referência constante a ‘padrões’ e ‘medições’, bem como a ausência de uma perspectiva política sobre as relações entre divisões educacionais e divisões sociais, constituem sinalizadores suficientes de que o estabelecimento dos presentes PCN se inscreve numa política educacional mais ampla de inclinação claramente neoliberal”.

Os documentos divulgados pelo MEC/SEF que definem a proposta curricular nacional estão organizados em dois blocos⁵. O segundo bloco de documentos dos PCN – que constitui o foco desta aproximação – concerne ao terceiro e ao quarto ciclos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e reúne orientações, objetivos, conteúdos relativos às seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Contém, igualmente, documento introdutório (Introdução) e Temas Transversais, entendidos como questões que afetam a nossa sociedade ligadas a ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo. As considerações que se seguem referem-se aos documentos de introdução e aos temas transversais de ética e de pluralidade cultural.

Uma leitura atenta dos PCN destinados ao terceiro e ao quarto ciclos do Ensino Fundamental permite-nos percorrer numerosos conceitos e categorias que tencionam manter relação com uma certa perspectiva de diversidade e de pluralidade. Estas presumidas noções constituem uma espécie de eixo das apreciações, análises, diagnósticos e estratégias propostas face à sociedade, à educação e à escola brasileiras.

Neste sentido, a discussão deve resgatar, em alguma medida, essa ‘*ampla*’ articulação conceitual que se pretende determinar radicalmente pela diversidade, tentando indagar não apenas sobre suas relações, por exemplo, com a democracia, cidadania, cultura, política, nação, etc., nas interfaces com a escola, o professor, o aluno, mas também sobre um certo sentido difuso que o emprego da noção de diversidade parece assumir nesse discurso sobre o projeto curricular nacional. Vale, portanto, recorrer ao estranhamento face à extensão de usos e, provavelmente, de sentidos que a disseminação da categoria diversidade pode estar sugerindo nos PCN, como estratégia de estimular apropriações críticas (político-pedagógicas) das significações, bem como de suas lacunas e incongruências.

Por outro lado, mesmo que se reitere exaustivamente (e de vários modos) a proposição de que a cidadania foi eleita “como eixo vertebrador da educação escolar” [*sic*]⁶, a análise, diagnóstico e estratégias propostas sustentam-se numa argumentação que toma a diversidade como característica sócio-cultural, seja para apontar problemas que a educação e a escola brasileiras não têm sabido equacionar, seja como possibilidade de, a partir desta caracterização, definir estratégias para contornar ou superar as dificuldades diagnosticadas. Parece, então, que nos defrontamos com uma *tensão* permanente deste argumento, ou será apenas um aparente paradoxo, no qual a diversidade não é mais do que um recurso retórico numa proposta que tem na definição de um (dado) modelo comum e nacional seu projeto de homogeneidade?

Retomo a questão posta no início destas considerações que, além de sugerir uma dose de ironia num eventual trocadilho com as iniciais dos PCN, procura traduzir certa perplexidade face à extensa ambição expressa pelo detalhamento minucioso dos princípios, objetivos e conteúdos definidos. O que permite até imaginar, por assim dizer, uma vontade quase obsessiva de significar todos os espaços do mundo e da vida escolares, não querendo deixar que nada

⁵A Secretaria de Educação Fundamental divulgou o primeiro conjunto relativo aos ciclos iniciais (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, contendo orientações e conteúdos para as áreas curriculares; incluindo, também, temas nomeados transversais, pois devem perpassar o ensino das referidas áreas, agrupados sob a denominação geral de Convívio Social e Ética; além do documento de Introdução com a finalidade de enunciar princípios, pressupostos e objetivos do projeto.

⁶Ver, por exemplo, Justificativa, Temas Transversais – PCN (5ª a 8ª séries), p.23.

escape da ação reguladora governamental. Acrescento, assim, à metáfora presente nesta indagação: “civilizar”? *Quais os sentidos, para quê, com qual finalidade, a quem interessa?*

Em vista de tais problematizações e suas implicações com o contexto contemporâneo *globalizado*, cabe discutir as interfaces entre ética, diversidade, identidade e as significações propostas, neste projeto curricular nacional, para a educação e a escola brasileiras.

AMBIGÜIDADE: TENSÃO DA BUSCA DE ADEÇÃO

Como se diz, começo, pelo início, a aproximação deste conjunto discursivo. Tratando, pois, das palavras do ministro da Educação dirigidas aos professores (sob o título de “Ao professor”), logo na abertura do documento de Introdução aos PCN destinados ao terceiro e ao quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e apresentada sistematicamente em todos os documentos das áreas curriculares e dos *temas* nomeados *transversais*.

Considerando o tema em questão, dizer que estou começando pelo início tem, quando nada, duplo sentido, pois não é apenas em termos concretos porque está na abertura dos referidos documentos, mas concerne às bases de busca de validação desta proposta, que está no bojo da política educacional do atual governo federal – representado nas palavras de seu ministro.

Como ponto de partida dos documentos dos PCN, esta inserção de uso trivial, tem, logicamente, claras implicações simbólicas. Vejamos: a autoridade que ocupa o posto máximo da hierarquia da administração educacional nacional dirige-se e apresenta à sociedade brasileira e ao segmento educacional (mormente aos professores e professoras, alunos e alunas), o projeto que lhes é destinado.

Assinala, então, que os documentos resultam “(...) de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e tem a marca de suas experiências e de seus estudos...”. Enfatiza que as versões preliminares foram analisadas e debatidas por professores “... que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais (...)”. Destaca, ainda, que as críticas e sugestões resultantes desta consulta definida como especializada contribuíram para a versão apresentada.

Sabemos que estes aspectos ressaltados foram, também, reiterados em várias ocasiões pela mídia e têm sido freqüentemente repetidos pela equipe responsável pela concepção e elaboração dos PCN (cf. Sanchez, 1997). Esta ênfase constante na promoção de debates e consultas não deixa de ser um recurso que, ao minimizar ou escamotear o afastamento dos professores envolvidos no Ensino Fundamental do processo que resultou na definição deste projeto, acaba, pela insistência em sugerir ampla participação, sinalizando, de modo transversal, as críticas recebidas em relação a este alijamento.

Entretanto, o que interessa salientar em relação às ditas palavras do ministro “ao professor” é que tal estratégia discursiva permite lembrar aquelas formas de persuasão baseadas no poder do argumento de autoridade. E, por outro lado, considerar que os processos de socialização – familiar, escolar, assim como outros vivenciados na vida social – nos preparam também para aquiescer às definições, determinações, orientações propostas pelas várias instâncias de poder e por aqueles que o representam, sejam provenientes dos superiores hierárquicos na escola, no trabalho, na profissão, sejam dos representantes de organizações burocráticas e políticas; enfim, no sentido social mais amplo, somos preparados para aceitar a autoridade e seus argumentos. Tendemos, muitas vezes e de modo inadvertido, aquiescer, de

antemão (isto é, sem maior reflexão e análise), aos argumentos enunciados por aqueles que se apresentam com presumida autoridade.

Com estas observações, busca-se apenas dar a devida atenção a uma das finalidades das palavras ministeriais, que, além da clara intenção no que concerne à promoção do projeto de poder que representa ou ainda de autopromoção para futuras ambições, pretende fazer crer que este projeto curricular nacional é a proposta acertada, conveniente, adequada pois quem se pronunciou sobre os PCN tem autoridade para fazê-lo.

Assim, ao estranhar, suscitando surpresa face ao que se afigura óbvio ou banal, por ser recurso trivial próprio à apresentação de qualquer proposta, começamos a desvelar uma das intencionalidades, dentre outras, nesta busca de tornar legítima a imediata adesão daqueles que estiveram à margem da discussão deste projeto curricular nacional – os professores do Ensino Fundamental.

As implicações deste pretendido argumento de autoridade parecem, então, espalhar-se pelos PCN, como é próprio dos projetos políticos que se pretendem configurar na exclusiva alternativa possível sob dadas condições, traçadas nos limites de seus diagnósticos, prognósticos e projeções.

Vejam os que, de imediato, são delineadas funções primordiais para a educação “no despertar do novo milênio” [sic] (p. 6). Em primeiro lugar, menciona-se, brevemente, neste contexto específico dos PCN, “(...) a necessidade de construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (...)” (p. 6). Em segundo lugar, retoma-se, de fato, a idéia que se define como central nestas funções listadas e impostas à escola. Recorre-se, para tanto, ao eufemismo de um “novo milênio”, antecedido por transformações tecnológicas, econômicas e sócio-culturais cruciais da segunda metade do século XX, para evitar nomear o resultante processo de globalização (sob os limites políticos e econômicos do neoliberalismo) que realmente está importando nessa delimitação prévia do papel da educação.

Se a “formação de cidadãos” constitui um dos objetivos, seus contornos começam a se delinear na afirmativa que se segue: “... Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos (...)” [sic] (p. 6).

Portanto, a primeira qualificação, no corpo dos documentos dos PCN, relativa ao cidadão concerne à esfera produtiva. Mas este perfil deve ajustar-se a um modelo de “competição” e de “excelência” que parece naturalizar-se numa feição de dado e de irreversível, pois sequer (este modelo) é mencionado como etapa da globalização capitalista, apenas é, genericamente, relacionado ao “despertar do novo milênio”.

Assim, nas primeiras palavras “ao professor”, conformam-se exigências homogeneizadoras que se referem ao âmbito internacional (global) e ao nacional (local), especialmente se pensarmos na dimensão produtiva, de imediato, privilegiada. Tais tendências a certa uniformidade sugerem que o *presumido nacional* deve situar-se nos termos econômico-produtivos dos mercados globalizados.

Não obstante, tenciona-se, ainda, propugnar ênfase numa diversidade. Num primeiro artifício para matizar essa busca de unidade, são enunciadas as intenções específicas que orientaram este projeto curricular e que serão reiteradas, buscando justificar-se e consolidar-se, no decorrer dos seus vários documentos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (p. 6).

Destas assertivas é possível vislumbrar um certo movimento, quando nada, pendular que, por um lado, sugerindo diversidades no diagnóstico da realidade nacional e educacional, não apenas procura respeitá-las, mas até considerá-las no campo curricular, e por outro lado, afirma a necessidade de construir referências comuns. Propõe, por sua vez, um dado conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, que será ainda explicitado pelos vários documentos dos PCN.

Surgem destas alusões preliminarmente dois modelos que mantêm relação entre si: um relativo ao conhecimento e outro relativo ao cidadão. Entretanto, o modelo de cidadão, por ora apenas sinalizado e já previamente qualificado em termos produtivos, subordina-se, neste contexto, ao modelo de conhecimento que dimensiona e regula esta cidadania. Procura-se na articulação desses modelos justificar as referências comuns que regulam esta cidadania, por suposto diversa em sua constituição e formação.

Face a estas prévias definições apresentadas nas palavras do ministro “ao professor”, cabe indagar e discutir como essas tantas *diversidades* – relacionadas a certa concepção de conhecimento e de cidadania e difusamente qualificadas, mesmo estando adjetivadas dos termos regionais, culturais, políticos – serão demarcadas, escalonadas, hierarquizadas no desenvolvimento discursivo desta proposta dos PCN?

Porque existem diversidades com significados sociológicos e políticos distintos, que vão desde meras diferenças regionais, culturais e políticas, porque os lugares, sociedades, grupos humanos e pessoas são variados, até aquelas diversidades ou diferenças que expressam desigualdades sócio-econômicas entre regiões, entre classes, segmentos ou grupos sociais e indivíduos. Estes vários e múltiplos sentidos amplamente reunidos sob termos como *diversidade e diferença* sugerem um conveniente recurso retórico para lidar politicamente, deslocando o foco das efetivas desigualdades sócio-econômicas que se refletem na educação e na escola brasileiras.

Esta *tensão* decorre dos próprios limites deste discurso comprometido com um dado projeto de poder, e portanto não pode e não quer se nomear, pois quais práticas responderiam a tal retórica? Enfim, cabe discutir que diferenças são mais ou menos privilegiadas, como se articulam, flutuam ou transitam para transmutar “reinos da necessidade e da liberdade” nesse vago *reino de diversidades*⁷.

DOS OBJETIVOS: O QUE É ‘DA NAÇÃO’?

São definidos dez objetivos para o Ensino Fundamental – contemplando, neste caso, o terceiro e o quarto ciclos (5ª a 8ª séries) – relacionados às concepções de conhecimento e de cidadania ou, mais precisamente, a um modelo de conhecimento que subordina, ao dimensionar e regular, o modelo de cidadão.

⁷Lopes (1999, pp. 63-64) pondera: “... a proposta de pluralismo cultural apresenta uma perspectiva limitada à diversidade étnica e objetiva a construção de um ‘contexto de consenso’ “.

Se o aluno é, por suposto, cidadão porque numa perspectiva contemporânea a cidadania é condição daquele que é definido como pertencendo a uma determinada comunidade nacional, sugere-se, no entanto, este *status* enquanto potencialidade. Não somente porque, nas condições brasileiras, ainda um amplo segmento da população está mais ou menos à margem dos direitos sociais básicos que, na atualidade, a modelam, mas também porque parece que depende, neste caso, para *o vir a ser* da realização das condições necessárias prescritas nos PCN, representadas por seus modelos de conhecimento e de aluno; apenas por meio destes poder-se-á constituir sua cidadania.

Apresenta-se, pois, mais do que uma visão, como bem observou (1996, p. 62), da “escola socialmente onipotente”; revela-se uma crença desmedida na potência das diretrizes curriculares em geral, particularmente nos PCN, que poderiam sobrepujar não apenas experiências e currículos escolares praticados no cotidiano mas um amplo espectro de vivências sociais extra-escolares. Portanto, se o aluno e o cidadão são condições que se confundem porque estão entrelaçadas e buscam equivalência, elas só poderão concretizar-se em plenitude pelo processo educativo escolar segundo o modelo de conhecimento definido nestes PCN.

Assim, é possível imaginar: o que se mostra diverso ou diferenciado antes da escolarização ou nessa escolarização existente que é definida como falida, desqualificada, fracassada é, neste contexto da argumentação, valorado negativamente. Evidentemente, decorre que esta diversidade deve ser transformada pela ação proposta nos PCN. A disseminação destas referências comuns objetiva construir uma dada homogeneidade ora transmutada em *formação de cidadãos*.

Apenas para situar uma das implicações mencionadas nos PCN em seu diagnóstico sobre as conseqüências da precária escolarização no Brasil, vale citar a seguinte ponderação⁸:

(...) o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem (...) e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente. [sic] (PCN: 5ª a 8ª séries, Introdução, 1998, p. 21)

Subjaz, neste trecho, um certo *reducionismo* da questão do desemprego no contexto das ditas economias e mercados globalizados. O que muitos analistas temem ter-se tornado estrutural⁹ por decorrer da introdução de inovações tecnológicas poupadoras de mão-de-obra em geral e, mais particularmente, daqueles segmentos populacionais com escolarização básica (modalidade à qual se dirigem os PCN). Ocorre, pois, uma *minimização* destas condições, restringindo o foco meramente às deficiências de escolarização.

Estes posicionamentos, novamente, sugerem que, apesar da ampla retórica, o cidadão em jogo deve ser, em termos primordiais, aquele apto a se ajustar a estas demandas produtivas, e nesta *metamorfose imaginada* não cabe, no contexto do projeto patrocinado pela atual administração federal, discutir quais as capacidades e limites de absorção de tal sistema econômico.

Todos concordamos que a escola brasileira está aquém e os fatores que incidem no sistema educacional são múltiplos e complexos. Observamos, apenas, para não nos alongarmos discutindo características históricas de nossa inserção dependente no capitalismo internacional e

⁸Apesar de sua imperfeita redação, provavelmente decorrente de documentos açodadamente elaborados por múltiplas contribuições, o que até poderíamos relevar, mesmo tratando-se de um projeto educativo-pedagógico, se a pressa não refletisse outras intenções políticas extra-escolares.

⁹Entre outros, ver breve descrição de Chauí (1999), a partir de estudos sobre o capitalismo contemporâneo.

suas relações no que concerne ao acirramento da desigualdade econômica, social e educacional, o atual gerenciamento da política econômica e social reforçando constrangimentos próprios ao modelo implementado, que, por sua vez, interagem no contexto escolar.

Entretanto, a questão que se coloca e, de certa forma, subjaz também nos PCN é, por assim dizer, como *validar* este segmento escolar do ensino fundamental para amplos contingentes da população brasileira que apenas a ele terão acesso – e se conseguirem completá-lo não têm, contudo, qualquer certeza de sua valia no mercado de trabalho. Com estas ponderações, procura-se considerar que a relação entre educação escolar básica e mercado ocupacional tem se tornado mais complexa nas sociedades contemporâneas, relativizando, assim, o valor estratégico desta escolarização no que tange às expectativas de mobilidade econômica e social.

Parece, então, que outras dimensões precisam, simbólica e politicamente, ser acionadas e enfatizadas. Vejamos, pois, como estão presentes neste discurso curricular, tratando especificamente de alguns objetivos que se referem mais proximamente à questão da diversidade.

Para tanto, vale lançar mão da classificação sugerida por Cunha (1996), ao discutir a versão preliminar relativa aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, procurando situar os objetivos propostos no que se refere à maior ou menor predominância de aspectos cognitivos ou de aspectos ideológicos¹⁰.

Cabe, contudo, destacar – lembrando, entre outras, da contribuição de Gramsci (1978) e sua articulação do conceito antropológico de cultura à problemática política das ideologias (cf. Durham, 1984; Maranhão, 1990, 1996; 2000) – que podemos entender a noção de ideologia¹¹ na sua acepção sociológica como concernente tanto aos padrões ou valores sócio-culturais quanto às implicações políticas inerentes à seleção destes mesmos padrões ou valores e seus modos de disseminação.

Nos termos da lógica social que provê sentido à ação humana, os aspectos cognitivos, simbólicos e ideológicos não se apresentam, em qualquer situação, apartados. Recorre-se, pois, a um artifício descritivo, procurando classificar objetivos nos quais aspectos predominantemente ideológicos apresentariam maior realce do que os cognitivos e vice-versa.

No que se refere aos (dez) objetivos apresentados nos documentos dos PCN (5ª a 8ª séries) mais de dois terços (sete) enfatizam, sobretudo, orientações para modelar e regular a conduta social, buscando, primordialmente, promover e conformar determinados padrões de comportamentos culturais e políticos. Os restantes estão mais centrados na promoção da aquisição de determinados procedimentos cognitivos¹².

Se, por um lado, os aspectos de ordem ideológica indicam o ímpeto regulador deste projeto curricular, por outro podem ser apreciados como extensão de um modelo de conhe-

¹⁰Cunha (op. cit., p. 63) ressalva, neste caso, o uso do termo ideológico para indicar sua provisoriedade e salienta que não desconhece que os elementos ideológicos persistem nas áreas curriculares (conforme bem assinala, “... agora, na acepção propriamente sociológica do termo...”). Mas, a razão desta provisoriedade consiste “... na grande diferença entre a presença desses elementos nessas áreas curriculares e os objetivos explicitamente ideológicos que os PCN atribuem ao Ensino Fundamental (...) a idéia geral que permeia o ‘Documento introdutório’ (mas não só ele, como veremos...) não é ‘conteudística’ (...) Muito pelo contrário, ele apresenta o ensino fundamental como tendo finalidades predominantemente ‘ideológicas’ “.

¹¹Recorro a uma apresentação bem sumária desta complexa questão teórica. Ver, entre outros, Weber (1974), Malinowski (apud. Baczko 1984), Geertz (1978), Jodelet (1984).

¹²Devido ao limite de páginas determinado pelas normas editoriais, abstenho-me de transcrever os referidos objetivos do Ensino Fundamental (ver: PCN, 5ª a 8ª séries, Introdução, p. 55-57 e Temas Transversais, p. 7-8, 1998).

cimento que dimensiona e regula a potencialidade do aluno-cidadão *vir a* exercer sua cidadania. Ao mesmo tempo, aparecem assertivas, quando nada, *surpreendentes* pelo sentido *etnocêntrico*, ou ainda, recorrendo a um neologismo, pela visão *classecêntrica* que sugerem – principalmente quando consideramos tendências sociológicas contemporâneas e as reflexões sobre a identidade nos seus âmbitos sociais, políticos, pessoais. Merece, pois, atenção a seguinte afirmação: “(...) construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (...)” (p. 55), enunciada no terceiro objetivo listado.

Parece que, na perspectiva deste discurso educacional (isto é, expressada por seus formuladores), a desqualificação não afeta apenas a educação, escola, professores e alunos, mas a sociedade brasileira de modo amplo. Representada, neste absurdo sociológico, como um organismo amorfo incapaz de prover elementos *identitários*, sejam eles culturais, políticos, sociais ou coletivos (o que, por suposto, o termo *nacional* predominantemente concerne) ou ainda pessoais. Menciono estas dimensões porque são, logicamente, indissociáveis para a compreensão da identidade e de seus processos psicossociais de estruturação.

Enfoquemos, então, as onipotentes pretensões contidas neste objetivo, partindo da *identidade nacional*. A nação vista como uma comunidade *imaginada* e *imaginária* estrutura-se tanto pelos *encontros e confrontos* entre as diversas versões elaboradas (oficiais ou não) e as identidades sociais dos vários grupos que se enfrentam na busca por hegemonia¹³. Portanto, parece plausível conceber os elementos *identitários* nacionais como uma dada composição, por assim dizer, de *micros e médias* identidades sociais ou coletivas que se amoldam e conformam sob uma dada hegemonia.

Por outro lado, a identidade pessoal também implica e depende de uma dinâmica psicossocial. A partir das proposições de Goffman (1975) pode-se, resumidamente, destacar que a dimensão social concerne às demandas potenciais que tanto a sociedade quanto cada indivíduo fazem um frente ao outro; a pessoal mantém correspondência com a biografia de cada indivíduo, que une fatos, situações, experiências, papéis que ele incorpora; a dimensão “experimentada” remete-se à vivência subjetiva do sujeito face a suas experiências sociais. É na combinação destas “dimensões” que se estruturam modelos de identidade que os indivíduos aplicam a si próprios e aos outros – determinando identificações e distinções (cf. Maranhão, 1990, pp. 39-40; 2000).

Sugerir a inexistência de elementos *identitários*, na medida em que se propugna como objetivo do Ensino Fundamental, neste momento da história da sociedade brasileira, uma *construção progressiva da identidade nacional* (isto é, uma certa identidade social ou coletiva) e *pessoal* significa, mesmo que inconsciente ou inadvertidamente, não reconhecer, sequer em termos teóricos, no “outro” sua condição de sujeito histórico, social, pessoal.

Parece ainda que este “outro”, diverso e carente de identidade nacional e pessoal, atendido majoritariamente no ensino público fundamental porta mais um qualificativo que, pelo menos neste contexto, não convém nomear: a pobreza. Portanto, este “outro”, este aluno não é apenas desfavorecido em termos econômicos e materiais¹⁴, ele é também desprovido de

¹³Sobre estas questões, ver Hall (1997a, 1997b); no que se refere ao imaginário brasileiro, ver Carvalho (1996).

¹⁴Incluindo-se, também, o acesso ao conhecimento socialmente valorado e hegemônico, que nos termos dos PCN é descrito como: “... acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”.

condições básicas que o tornam sujeito (social e individual) porque carece de identidade cultural e pessoal.

Tais assertivas sugerem, por assim dizer, uma espécie de *esquizofrenia* social e pessoal atribuída, neste caso, a setores da sociedade brasileira, até para não salientar a extensão do equívoco na compreensão psicossociológica destes processos sociais. E, mais grave ainda, um tipo de representação de segmentos da sociedade e, especialmente, da maioria dos alunos que freqüentam o ensino público fundamental como despossuídos até de suas identidades sociais e pessoais.

É possível cogitar que, evitando nomear a desigualdade sócio-econômica, os ‘ideólogos’ dos PCN acabam configurando, por assim dizer, um universo informe de *diversidades*, que ora devem ser respeitadas ora devem ser transformadas, transmudando-as numa improvável ausência de identidade.

Esta precária incorporação de referenciais psicossociológicos, históricos e culturais parece igualmente negligenciar contribuições que buscam resgatar o processo de formação *imaginária* da idéia *imaginada* de uma nação brasileira¹⁵. Assim, a *surpreendente* assertiva sequer dimensiona a complexidade presente nestes processos simbólicos de construção de imaginários, bem como a dinâmica de formação dos elementos *identitários*. Pois, o que transparece, no objetivo em questão – se não é tão somente um precário conhecimento dos aspectos teóricos e empíricos que envolvem esta problemática, é uma ampla desconsideração ou desqualificação do processo histórico-social de constituição de uma imagem nacional, que tem sido objeto não apenas de esforços *interessados* do poder e de suas elites, que investiram em sua construção, mas de estudiosos que têm refletido criticamente sobre a produção de um imaginário brasileiro. Aliás, tal alheamento parece ter sentido neste discurso *comprometido* dos PCN, porque pretende, como os demais esforços *interessados* do poder, realizar mais um intento de formação deste imaginário.

Se tomarmos a classificação sugerida por Carvalho (1994) sobre as visões das elites e de seus setores dominantes sobre a nação brasileira, parece que os responsáveis pela elaboração dos PCN convergem, a seu modo, para pré-concepções aproximadas. *Ausência de povo e visão negativa sobre ele*, neste caso, na pressuposição de que este não tem sido sequer capaz de produzir referenciais culturais para si e, portanto, expressar *sentimento de pertinência*. Como decorrência deste diagnóstico dos *mentores* deste projeto curricular nacional, só resta-nos apreciar uma *visão paternalista do povo*, que precisa ser, então, orientado para “(...) construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (...)” (p. 55).

Ademais, ao prescrever para a “escola socialmente onipotente” (cf. Cunha, op. cit.) tal incumbência, desconsidera a existência de uma incontestável imagem de Brasil e de brasileiros (quer gostemos ou não) – que como toda identidade nacional é uma construção *imaginada* e

¹⁵Por exemplo, segundo comenta Carvalho (1994, pp. 7 e 34): “ País construído a partir da ação do Estado, as imagens da nação brasileira variaram ao longo do tempo, de acordo com as visões da elite ou de seus setores dominantes. Desde 1822, data da independência, até 1945, ponto final da grande transformação iniciada em 1930, pelo menos três imagens da nação foram construídas pelas elites políticas e intelectuais. A primeira poderia ser caracterizada pela ausência de povo, a segunda pela visão negativa do povo, a terceira pela visão paternalista do povo. Em nenhuma o povo fez parte da construção da imagem nacional. Eram nações apenas imaginadas (...) Nem mesmo era imaginária, se dermos a este termo o sentido de uma construção simbólica ancorada numa comunidade de sentido, possível somente na presença de experiências coletivas concretas”.

imaginária produzida historicamente por permanentes lutas e enfrentamentos simbólicos entre grupos sociais e culturais na busca por hegemonia¹⁶.

Quem sabe? Talvez, elementos compartilhados de nossa identidade cultural (apenas para mencionar os mais óbvios: o carnaval, o futebol ou ainda vários ritmos musicais que projetam identidades nacionais, regionais, de classe) não *agradem* à equipe que elaborou os PCN. E, por isso, ela seja levada a não reconhecer a existência de qualquer identidade e a promover este amplo esforço *civilizatório junto aos nativos* para lhes propiciar “(...) progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (...)” (p. 55). E, como é próprio dos *colonizadores*, face aos *exóticos, estranhos, diversos, diferentes*, enfim, “os outros”, *a toda poderosa* escola será a responsável por esta *catequese*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: Moreira, A.F. e Silva, T.T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BACZKO, B. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi: antropolos-homem*. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, v. 5, pp. 296-332, 1985.
- CARVALHO, José Murilo. Brasil: nações imaginadas. *Antropolítica: Revista de Antropologia e Ciência Política*, n. 1, Niterói: UFF, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In Oliveira, F. e Paoli, M.C. (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 99. pp.60-72, 1996.
- DURHAM, Eunice R. Cultura e ideologia. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, pp. 71-88, 1984.
- FACED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais: parecer da FACED / UFRGS. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp. 229-241, 1996.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução por Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução por Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp. 15-46, 1997a.
- _____. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría, In: *Psicología Social*. Barcelona: Paidós, 1984.
- LOPES, Alice R. Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: Moreira, A.F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- MARANHÃO, Helena Severiano Ponce. *Trançando discursos: pobreza, política, sociedade*. Rio de Janeiro: Iuperj, Tese de Mestrado em Ciência Política, 1990.
- _____. Trançando discursos: pobreza, política, sociedade (Síntese da Tese de Mestrado). In: Maranhão, H. P. (Org.). *Cadernos de Memória Cultural 2*, Rio de Janeiro: Museu da República, pp. 110-119, out. /mar. 1996.

¹⁶Mas, também, sequer considera o papel cumprido pela televisão (mídia tão apreciada na atual política educacional) na manutenção da chamada unidade nacional e, por conseguinte, de uma certa identidade brasileira, especialmente, a partir dos anos 70 com a simbólica ‘integração’ que a televisão, por satélite, propiciou como meio de comunicação de massa.

- _____. *O lugar da homogeneidade e da diversidade: imagens do (ser) brasileiro em materiais didáticos (entre professores do Ensino Fundamental e em livros de História – 5ª a 8ª séries)*. Projeto de tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, UFRJ, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: Moreira, A.F., Silva, L.H. e Azevedo, J.C. (Orgs.), *Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp. 9-22, 1996.
- _____. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 100, pp. 93-107, 1997.
- SANCHEZ, Ana. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as críticas apresentadas. *Pátio: Revista Pedagógica*, ano I, n. 0. Pp. 13-18, fev./abr. 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: Silva, T.T. e Moreira, A.F. (Orgs.), *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WEBER, Max. *Economía y sociedad: esbozo de Sociología comprensiva*. Tradução por José Medina Echevarria (et al.). 2 v., México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

ABSTRACT

On discussing some issues which concern the tension between homogeneity and diversity, I intend to accomplish a previous and necessary recognition of proposals to qualify the problem of cultural diversity. Considering, for such purpose, as empirical support of the analysis the approach of the culture and its diversity as expressed in the "PCN". Such curriculum orientations form a fertile terrain to discuss not only the values and behaviors that are intended to be implemented, but also to re-evaluate the significances which are taken and negotiated in the dynamics of diffusion, dissemination and appropriation. The analysis refers to the sociological field of the relations between symbolism, culture and power.

Key words: national curriculum, identity, cultural diversity.

RESUMEN

En la perspectiva de una aproximación de cuestiones que se refieren a la tensión entre homogeneidad y diversidad, se pretende realizar un reconocimiento previo y necesario de significaciones propuestas para calificar la problemática de la diversidad cultural. Para tal fin, se toma como soporte empírico de análisis el enfoque de la cultura y de su pluralidad expresada en los PCN. Tales orientaciones curriculares forman un terreno fecundo para discutir no sólo tendencias valorativas y de comportamiento que se pretenden implantar, sino también reevaluar los sentidos asumidos y negociados en la dinámica de difusión, disseminación y apropiación. El análisis propuesto concierne al campo sociológico de las relaciones entre simbolismo, cultura y poder.

Palabras clave: currículo nacional, identidad, diversidad cultural.