

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

# Os parâmetros curriculares nacionais brasileiros no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990.

Ana Fernanda Inocente Oliveira.

Cita:

Ana Fernanda Inocente Oliveira (2010). *Os parâmetros curriculares nacionais brasileiros no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/556>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/p5U>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

Ana Fernanda Inocente Oliveira

UNESP/Araraquara - Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras. Atualmente, doutoranda em Sociologia pela mesma instituição.

E-mail: [anafernanda\\_oliveira@yahoo.com.br](mailto:anafernanda_oliveira@yahoo.com.br)

## OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS BRASILEIROS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DOS ANOS DE 1990

O presente artigo trata-se de um estudo bibliográfico e documental realizado durante a pesquisa de mestrado sobre os processos de elaboração e implementação de uma política educacional brasileira nos anos de 1990, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental I, durante a vigência do governo Fernando Henrique Cardoso. Tem como objetivo analisar os processos de elaboração e implementação desta política curricular, de forma a verificar sua atuação junto aos organismos internacionais via MEC (Ministério da Educação e Cultura). Em outras palavras, o artigo demonstra se os PCNs possuem uma proposta subjacente aos objetivos da política intervencionista do Banco Mundial - e demais agências - colocando-se como elemento auxiliador destas para execução de suas metas. Os resultados apresentados pela pesquisa revelaram que os PCNs para o Ensino Fundamental I se constituíram como elemento auxiliador, ou ainda facilitador, no cumprimento dos objetivos e metas das políticas educacionais ditadas pelas agências financeiras internacionais. Portanto, não romperam com a lógica pautada em uma visão neoliberal e mercadológica, legitimando assim os processos alienatórios intrínsecos à lógica do capital por meio das políticas educacionais e da escola pública brasileira.

Dedica-se a demonstrar quais foram as determinantes da formulação e implementação da política curricular brasileira expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996-1997. Para tanto, baseado na análise histórica sobre a realidade brasileira na década de 1990 e as políticas educacionais desse período, tratar-se-á, aqui, da concepção e formulação deste documento e sua conseqüentemente organização e divulgação no território nacional, verificando, mais especificamente, os processos de imposição, por parte do MEC, e consentimento por parte da sociedade civil. Em outras palavras, a existência ou não de participação da comunidade escolar, ou se houve – no caso da não participação - um processo de resistência por parte dos profissionais da educação. Abordaremos também neste capítulo a

discussão sobre o caráter de obrigatoriedade, ou não, dos PCNs.

Pode-se afirmar que nas décadas de 1970 e 80 muitas mudanças aconteceram no sistema produtivo, ou seja, no sistema econômico, e também no sistema político. A economia - pós-crise do petróleo - e a política, pós- governos ditatoriais passaram a exigir novas formas de organização social. No que diz respeito à educação, a luta pela (re)democratização do ensino ganha força na pauta de reivindicações da sociedade.

Segundo Arelaro (2000, p.96), em 1990 o governo brasileiro não contava com um projeto conciso para abranger a educação nacional, pois não haviam propostas concretas, por parte do governo, capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação.

Neste mesmo período, os organismos internacionais, visando o crescimento econômico passam a delinear o sistema educacional brasileiro com outras características, priorizando a transmissão de comportamentos e atitudes em detrimento da transmissão do conhecimento científico.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais que, segundo Fonseca (1995), passam a elaborar novas diretrizes políticas, entre outras, eliminar o analfabetismo até o final do século. Sendo assim, o Brasil conduziu suas políticas sociais segundo as propostas dos organismos financeiros, conforme o compromisso assumido frente à proposta de “Educação para Todos”, resultando – entre outras coisas - na elaboração de suas propostas curriculares.

Este contexto é fator determinante para definir o processo de elaboração e implantação dos documentos de política educacional, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais, atrelado aos interesses dos organismos internacionais.

As mudanças ocorridas econômica e politicamente implicaram em reformas educacionais e novas diretrizes para a educação brasileira. Resultado disso foi a tão importante aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, atrelada ao Plano Decenal de Educação e sistemas de avaliação nacional, o que fez eclodir a necessidade de uma política curricular que complementasse o trabalho realizado por tais leis e sistemas de avaliação da educação visando, assim, corresponder aos acordos entre Brasil e organismos internacionais.

É importante aqui ressaltar que as diretrizes dos organismos internacionais

apresentadas como políticas sociais traduzidas – no caso do tema aqui abordado – em reformas educacionais estão atreladas à necessidade de atender às novas exigências do mercado mundial. E para tanto, segundo Duarte (2006), a saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. Portanto, a proposta do MEC, baseada nos ideais dos organismos financeiros nada mais é do que um modelo de educação que visa responder aos interesses do capitalismo. Prova disso foi o MEC elaborar os PCNs, por exemplo, a partir de pareceres de especialistas estrangeiros e experiências internacionais.

Voltando à década de 1970, esta representou um marco para a economia brasileira, pois encerrou um período longo de crescimento iniciado no pós-guerra mundial. A sucessão de desequilíbrios nos anos de 1980, então, e o impacto na produção e no emprego significaram uma alteração efetiva de tendência da economia. A crise da dívida externa, provocada pela elevação dos juros internacionais e pelo fim do fornecimento de crédito externo em prazos e juros atrativos, aprofundou o desequilíbrio nas contas externas, já debilitadas pela segunda grande elevação do preço do barril do petróleo ao final dos anos de 1970.

Para tal situação coloca-se enquanto solução uma política intervencionista que age sobre as políticas públicas brasileiras, frágeis até o momento, com a esperança de colocar o Brasil ao alcance de um desenvolvimento econômico e social desejado através, porém, de empréstimos concedidos pelas agências internacionais. Uma via priorizada pelos organismos internacionais, para atender tal objetivo, é a educação.

Para Arelaro (2000), este proceder nada mais era do que um dos critérios para o recebimento dos empréstimos oferecidos aos países dependentes financeiramente do capital estrangeiro.

Neste contexto, como citamos acima, surge o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) amparado pelo ideário das Conferências Mundiais conduzidas pelos organismos internacionais - um o ideário de Educação Para Todos.

Em um debate no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), aberto e com a participação da sociedade civil, uma proposta educacional que visava superar as reais condições educacionais em que se encontrava o Brasil é apresentada por Jorge Hage na câmara dos deputados em 1989. Em contrapartida os senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa apresentaram, com o apoio do então presidente brasileiro Fernando Collor

de Mello, uma proposta educacional a qual foi sancionada na Lei de Diretrizes e Base Nacional Lei nº. 9.394/96, sem envolvimento dos profissionais da educação, ainda que via sindicato, e comunidade escolar.

O então Ministro da Educação José Goldemberg dá seu apoio ao Projeto de Lei de Darcy Ribeiro, sem oportunizar aos representantes sindicais e educacionais um debate em que pudessem ser expostas experiências e diferentes propostas para as mudanças necessárias à educação brasileira. Para Arelaro (2000) foi a partir deste momento que se evidenciam a existência e a disputa de dois projetos políticos com diferentes concepções de educação, no Brasil, e que continua até hoje.

Neste contexto político de reformas educacionais também é aprovado o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) e o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério” (FUNDEF), fazendo prevalecer uma política de Estado Mínimo através destas reformas. Para Arelaro (2000), culminou desta maneira o projeto neoliberal por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para agilizar o desenvolvimento econômico do país, apresentando-se à escola um novo papel que concerne à educação em direção contrária ao projeto educacional defendido por Jorge Hage.

O governo FHC introduz de forma efetiva o país no processo de globalização promovendo, para tanto, muitas alterações nas políticas sociais, privatizando as estatais, reduzindo direitos sociais dos trabalhadores assalariados, e transferindo a responsabilidade do Estado às empresas privadas. Neste governo aconteceram também muitas mudanças que delinearão novos rumos para a educação através de medidas provisórias e decretos, fazendo prevalecer um caráter antidemocrático da educação. Nas palavras de Arelaro (2000, p.100): “um novo Projeto de sociedade e democracia brasileiras, de cunho moderno-conservador”.

A educação passa a ser definida, de forma intensa, a partir das exigências do sistema de produção, e a instituição escolar passa a desempenhar a função de gestora educacional, administrativa e pedagógica, sob um discurso de autonomia, gestão coletiva e descentralização.

O inédito desta descentralização de tarefas é seu controle absolutamente centralizado, baseado no que se constitui atividade vital, o “coração” da escola: currículos e avaliação. Trata-se, portanto, de sofisticado e bem engendrado sistema em que a autonomia do planejamento escolar (cada escola elabora o seu próprio plano pedagógico) será confrontada – em sua excelência, é claro – com o desempenho que cada escola, cada sala e cada aluno obtiver nas Avaliações Nacionais, uniformizadas para todo o país,

através de provas objetivas sob a modalidade de testes de múltipla escolha, elaboradas por órgão do MEC no caso, a Fundação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). (2000 p. 106-107)

Para a Arelaro (2000), a gestão educacional perde sua prioridade democrática e assume nova característica, e a sociedade civil que deveria participar das decisões do poder público fica de fora dessa gestão dita “democrática”. E os que mais necessitam desfrutar os direitos ficam à margem, uma vez que o Estado passa a se eximir de suas obrigações e delegar suas responsabilidades ao capital estrangeiro, iniciativa privada e à própria comunidade. Para Arelaro (2000), troca-se o conceito de igualdade pelo conceito de equidade de direitos:

Promove-se, desta maneira, uma reconceituação do direito social de “todos” à educação, substituindo-se sutilmente, o conceito de “igualdade” de direitos pelo da “equidade” de direitos, na medida em que se admite que “alguns” – poucos ou muitos – não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica, recursos financeiros ou administrativos do poder público. (2000, p. 102)

Em outras palavras, a equidade não promove as condições necessárias aos indivíduos (de qualquer classe social) para acesso aos seus direitos (igualdade), apenas os deixa (os direitos) disponíveis, sendo que, então, só têm acesso a eles aqueles que forem, de alguma forma, capazes.

É neste contexto que se inicia o processo de elaboração da versão preliminar dos PCN, organizado pelo MEC, no período de 1995, no qual participaram - *de acordo com o documento* - universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, especialistas e educadores. Porém, segundo Arelaro (2000) ao analisar a trajetória da legislação educacional brasileira, neste período, nota-se que o Poder Executivo deliberou e decidiu novas diretrizes para o sistema nacional de educação sem considerar as contrapropostas apresentadas pelo Poder Legislativo.

Neste sentido da nova ordem educacional podemos verificar que a elaboração dos PCNs se fez necessária para cumprir o novo modelo de gestão, pautado na descentralização das ações, porém na centralização das decisões, cabendo à escola a responsabilidade de fazer-se atingir os resultados cobrados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação cobrada, por sua vez, pelos organismos internacionais sobre a educação brasileira. Por isso a urgente necessidade de se formular um currículo nacional capaz de corresponder a um sistema, também nacional, de avaliação.

É a partir dessas propostas de currículo e avaliação que as escolas tornam-se

individualmente responsáveis pelo seu bom desempenho ou fracasso escolar. E neste caso, o resultado vai depender do quão próximo dos PCNs elas elaboraram seus projetos pedagógicos.

A escolha de conteúdos escolares, bem como a autonomia da escola - contraditoriamente prevista pela LDB e pelos próprios PCNs - ficam sucumbidas, de acordo com Arelaro (2000), pelo sistema de avaliação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O objetivo de atender às exigências do novo modelo de educação determinado pelos organismos internacionais se reforça na criação de outros mecanismos, como as políticas de incentivo do MEC que, através da promoção da competitividade entre as instituições escolares, pressiona-as a alcançar os resultados esperados pelas diretrizes e parâmetros educacionais por meio de premiações. Com isso, a responsabilidade dos resultados passa a ser mérito ou demérito unicamente das instituições escolares.

Segundo Saviani (2007), as reformas educativas advogam a valorização dos mecanismos de mercado, reduzem custos e investimentos, transferem ou restringem as responsabilidades do Estado, fazem parcerias e transpõem o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas.

Pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais formam uma extensão do processo de elaboração e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Indo além, os PCNs são o aparato materializado que visa assegurar os ideários das políticas neoliberais da década de 90 do século XX.

De acordo com o próprio documento:

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, MEC, vol.1. p.15-16)

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, *segundo o próprio documento*, partiu dos estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios Brasileiros. De acordo com o documento estudado houve uma análise dos currículos oficiais e das

informações relativas às experiências de outros países, realizada pela Fundação Carlos Chagas, além de ter como subsídio o Plano Decenal de Educação, pesquisas nacionais e internacionais, estatística sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula divulgadas em encontros e seminários.

Os PCNs constituem-se parte de uma política curricular oficial e visam subsidiar as ações pedagógicas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das escolas e dos professores na seleção, definição, sistematização e condução de conteúdos, ou seja, na orientação da prática pedagógica. De acordo com o próprio PCN, esta foi a proposta mais democrática no que diz respeito à política curricular. Porém, alguns autores mostram que tal documento não se constituiu sobre as bases da democracia.

De acordo com ARELARO (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos com base nas propostas de escolas privadas, não se tendo levado em consideração para suporte de elaboração dos PCNs as experiências das escolas públicas, participação da comunidade escolar e profissionais da educação pública de qualquer região do país desconsiderando, desta forma, suas dificuldades e propostas de enfrentamento e superação.

Neste sentido atuou o Ministério da Educação para o convencimento da comunidade escolar, para que as instituições escolares empregassem os conteúdos de seus compêndios na elaboração de seus planejamentos pedagógicos, bastando adequá-lo às peculiaridades de cada região, com propostas atuais, inovadoras, para uma sociedade democrática, no exercício da cidadania. (BRASIL, MEC, 1997)

A elaboração dos PCNs contou com a experiência da Espanha, através da interlocução do professor de Psicologia Educacional de Barcelona, a saber, César Coll, que foi consultor de elaboração do documento.

O Parecer 04/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, MEC, CNE, 1998a), sobre a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, faz referência aos PCNs como uma importante e indispensável base nacional comum, demonstrando certo caráter de obrigatoriedade do documento:

Base Nacional Comum: refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art.26 [da Lei nº 9.394/1996 – LDB]. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. É certo que o art. 15 [da

mesma LDB] indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental (BRASIL, MEC, CNE, 1998a: 6).

Ainda, em seu parecer, a Conselheira Regina Alcântara de Assis orienta que

para elaborar suas propostas pedagógicas, as Escolas devem examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios, buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se à Base Nacional Comum. (BRASIL, MEC, CNE, 1998a: 11)

No processo de elaboração dos PCNs, de acordo com o próprio documento e o discurso que veiculava a seu respeito (conforme citado acima), houve a participação de especialistas e demais profissionais da educação. No entanto, o que se constata é que não houve debate público para discussão de elaboração e implantação de tal política curricular, mas sim a solicitação de pareceres isolados encaminhados para uma comissão de especialistas, que na versão final do documento não foi considerada, na integralidade, a crítica.

Apesar de o documento fazer alusão à autonomia das instituições escolares quanto a definirem seus projetos pedagógicos e livros didáticos (e estes são definidos obrigatoriamente a partir dos PCNs) e autonomia dos professores quanto ao seu trabalho, alguns estudos (como os já citados anteriores e que ainda serão citados) constatam que são os PCNs tão obrigatórios quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

De acordo com TEIXEIRA (ANPED, 2005), os PCNs – por decreto – começam a cumprir seus objetivos com caráter de obrigatoriedade, uma vez que todas as instituições de formação de professores devem utilizar os PCNs na formação dos futuros profissionais da educação. De acordo com o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, a formação em nível superior de professores do Ensino Fundamental:

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. (...).

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação (BRASIL, 1999, grifos meus).

É notável que a possibilidade de escolha em fazer ou não uso dos PCNs vai aos poucos sendo extinta. De acordo com o parecer do Relator Deputado Nelson Marchezan, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, apresentando o Substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.173/1999, apensado ao Projeto de Lei nº 4.155/1998, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)

(...) 8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2000, grifo meu)

Sobre a elaboração dos PCNs, durante o ano de 1995 formou-se uma equipe restrita de professores, ligados a uma pequena escola privada da cidade de São Paulo, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares do Brasil. Foi indicado para consultor deste projeto o professor de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona – César Coll - que esteve envolvido na reforma educacional da Espanha, mais especificamente, na construção da proposta curricular espanhola. (BARRETO, 2000, p. 69)

Os PCNs são resultado dos encontros internacionais que envolveram alguns países, entre eles o Brasil, e as agências financeiras. Pode-se destacar entre tais encontros a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Declaração de Nova Delhi, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, e a própria Constituição de 1988 e o Plano Decenal de Educação para Todos foram documentos frutos destes acordos, segundo.

Subjacente às proposições dos encontros e acordos os PCNs, em seus conteúdos, transmitem as competências necessárias para o indivíduo se adaptar à versatilidade do mercado e respeitar as diferenças e desigualdades como se estas estivessem dadas naturalmente.

No que diz respeito aos subsídios legais dos PCNs, a LDB 9.394/96 foi a propulsora, de certa forma, de um posterior processo de reforma curricular que, neste caso, resultou na

elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

OLIVEIRA e SOUZA (1996), a partir da versão preliminar dos PCNs (BRASIL, MEC, 1995), afirmam que a iniciativa de construir uma política curricular de dimensão nacional está atrelada ao compromisso assumido pelo governo brasileiro, quando de sua participação na primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Desta Conferência e da Declaração de Nova Delhi resultaram, segundo o documento, '*posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos tornando universal a educação fundamental*', o que é expresso no documento introdutório do PCN (pág. 3).

(...) Os PCNs e o Sistema Nacional de Avaliação aparecem dentro deste corolário como mecanismos de controle e viabilidade de um projeto de gestão de sistema de ensino que, ao contrário do que se propaga, não representa os anseios dos setores populares, mas muito mais a subordinação da política educacional brasileira às exigências externas (OLIVEIRA & SOUZA 1996: 150-151).

A forma que os organismos internacionais criaram para gerenciar as instituições escolares foi a elaboração e aplicação de exames nacionais, tal como o atual SARESP. E, para o Estado Brasileiro, a única forma das instituições atingirem os objetivos dos acordos internacionais – determinados nos Encontros e Seminários acima citados – é criando um parâmetro curricular nacional que corresponda à avaliação internacional. Em outras palavras, os PCNs foram criados, acima de tudo, para facilitar a manutenção de acordos entre Brasil e organismos internacionais.

Como havíamos citado anteriormente, de acordo com os próprios PCNs, houve um processo de pesquisa e discussão para sua elaboração que, segundo o documento, teriam sido consideradas, para fins de elaboração do novo currículo, as experiências de reforma curricular acontecidas ou em andamento em vários estados e municípios de capitais brasileiras. De acordo com o mesmo, o estudo foi realizado pelo MEC via Fundação Carlos Chagas.

No entanto, antes que o documento final fosse publicado, foi elaborada uma *Versão Preliminar* (BRASIL. MEC, 1995) que daria início ao debate sobre o conteúdo dos Parâmetros Curriculares. Conforme TEIXEIRA (ANPED, 2005), Luiz Antônio Cunha (1996: 60-61) em artigo baseado em seu parecer - elaborado a pedido da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC - sobre esta versão preliminar dos PCNs, comenta a insuficiência dos prazos para que os docentes-pesquisadores, a quem foi solicitado parecer remunerado pelo

MEC, emitissem suas opiniões sobre os PCNs. De acordo com a autora, a “pressa” do MEC em elaborar os PCNs, na visão de CUNHA (1996), teria feito com que ficasse comprometida a pesquisa encomendada pelo MEC à Fundação Carlos Chagas sobre as Propostas Curriculares Oficiais, produzidas por estados e municípios desde 1982.

Outra observação feita pelo autor é quanto à marginalização das universidades brasileiras na elaboração dos PCNs. Nas palavras de CUNHA, se

na proposta de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, seria justamente a partir da universidade (induzida pelo desenvolvimento científico e tecnológico) que o ensino básico capacitaria a força de trabalho exigida pelo setor produtivo” (...), *porém* os PCNs teriam sido elaborados por professores de uma escola privada de São Paulo auxiliados por um consultor espanhol. Uma última observação diz respeito à relação entre a implantação de um currículo nacional e a progressiva adoção de um “modelo mercadológico” que, após avaliação dos alunos por testes, resultaria na “publicação dos rendimentos dos alunos por escola para efeito da orientação dos ‘consumidores’ da mercadoria educacional (CUNHA, 1996: 61)

De acordo com TEIXEIRA:

Algumas outras vozes se somaram à de Luiz Antônio Cunha na crítica ao processo de elaboração dos PCNs. José Mário Pires AZANHA, em artigo intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola* (s/d: 4), referindo-se também à pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, assevera que o relatório em que se basearam as críticas dos PCNs às propostas estaduais ou municipais de reformas curriculares é bastante genérico e não descreve adequadamente o impacto dessas orientações nas redes de ensino em que foram implementadas. (ANPED, pág. 4)

Ainda de acordo com estudo realizado por TEIXEIRA:

O Parecer da ANPED, também sobre a *Versão Preliminar* dos PCNs, mostra uma visão diferente da oferecida pelo MEC com relação ao que teria sido o processo de formulação do documento. Enquanto o Ministério afirma ter havido participação de especialistas, técnicos e professores, através de pareceres inclusive, a Associação reclama da impossibilidade de dar um parecer mais elaborado, em virtude do limitado prazo de que dispôs para uma consulta a seus membros (ANPED, 1996: 85). Concorda com os autores acima citados quanto ao fato de que a elaboração dos PCNs não se apoiou na experiência já acumulada no Brasil em estudos e reformas curriculares. A ANPED demonstra essa preocupação principalmente porque considera que existe muita polêmica, entre os educadores, quanto à necessidade da definição de uma base comum nacional ou de currículo mínimo para a educação brasileira. (2005)

De acordo com a autora, o MEC, em sua homepage, apresenta os PCNs de 1ª a 4ª séries, em sua versão final, como tendo sido elaborados

(...) a partir das práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação, dos dados sobre o desempenho dos alunos e da experiência curricular de outros países. Durante dois anos, em 1995 e 1996, a proposta foi exaustivamente examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Desse trabalho, resultaram nada menos que 700 pareceres. A partir deles, os documentos originais puderam ser referidos, chegando-se, assim, à versão atual (BRASIL. MEC, 1999a).

A pesquisa encomendada pelo MEC e realizada pela Fundação Carlos Chagas, em que foram solicitados pareceres de especialistas e instituições para a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, perde sua eficácia dada a estatística, por exemplo

Quanto aos PCNs de 5ª a 8ª séries, estes figuram na *Rede* (BRASIL. MEC, 1999b) como resultado de um processo de consulta a especialistas e instituições a quem foram solicitados 443 e 1327 pareceres, respectivamente, sobre os documentos de 5ª a 8ª séries. Interessante registrar que retornaram ao Ministério 210 pareceres de especialistas e 335 institucionais, 47% e 25%, respectivamente, dos solicitados em cada caso. Esses são percentuais muito baixos de resposta, considerando a magnitude do assunto em questão. Talvez outras instituições e pesquisadores tenham tido as mesmas dificuldades que as apontadas pela ANPED (1996) e por CUNHA (1996) em devolver seus pareceres. (TEIXEIRA, ANPED - 2005)

De acordo com a autora, o parecer da ANPED sobre a *Versão Preliminar dos PCNs* faz referência aos objetivos e conteúdos dos PCNs como sendo algo excessivamente genérico e, por outro lado, as formas de se operacionalizar tais objetivos e conteúdos são bastante detalhadas, a ponto de comprometer o (suposto) caráter multicultural dos documentos, uma vez que não contemplam as diversas realidades culturais. (ANPED, 1996, p. 87-88)

A respeito do conteúdo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como já foi colocado anteriormente, a escola assume explicitamente a tarefa de transmitir valores e conhecimentos atitudinais – em detrimento de conhecimento científico sistematizado - que devem ser traduzidos na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social. Esta preocupação com a transmissão de valores teria sido apresentada no já citado Plano Decenal de Educação para Todos.

De acordo com a introdução dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental:

A escola ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger como objeto de

ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, MEC, 1998, p. 43-44)

A partir de uma perspectiva neoliberal, a escola é imprescindível ao bom funcionamento do mercado, sendo preciso que ela se qualifique a fim de preparar melhor os indivíduos que por ela passam, realizando tal objetivo através do trabalho dos aspectos atitudinais e comportamentais, os quais são requeridos pelo mercado atual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, se modifica a noção de conteúdos, favorecendo-se um conteúdo sob uma perspectiva mercadológica em detrimento dos conteúdos transmitidos de forma sistematizada, a partir dos conhecimentos produzidos pela sociedade ao longo da história.

Ao se analisar a proposta de conteúdo dos PCNs, incluindo os chamados conteúdos atitudinais, foi possível notar que a educação nele proposta faz apologia à chamada "sociedade do conhecimento", que deposita na educação uma perspectiva redentora, responsabilizando assim a escola por solucionar e/ou amenizar as desigualdades sociais.

Diante desta conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. (BRASIL, MEC, 1998, p. 21)

A sociedade, enquanto comunidade escolar, bem como os profissionais da educação, recebem a responsabilidade de criar estratégias para a amenização das desigualdades sociais. Isso significa que os PCNs legitimam, desta maneira, uma das teses centrais do neoliberalismo: a política de Estado Mínimo. Além disso, pelo fato da escola receber outras responsabilidades e ainda se tornar responsabilidade da comunidade, e não mais inteiramente do Estado, ela não só não consegue realizar as novas competências que lhe são propostas, como também é acusada por não conseguir cumprir sua real função social enquanto instituição transmissora de conhecimento. Ainda, o professor tem seu papel relativizado, seu trabalho sucateado, e os conteúdos (que deveriam ser) ministrados pela escola relativizados – à medida que nem todo conteúdo é importante para toda classe – e "sucateamento".

Os PCNs também através dos chamados temas transversais fazem alusão à necessidade do envolvimento que vem sendo requerido à comunidade pelas atuais diretrizes

educacionais, que possibilita a atuação desta comunidade no papel de docente, afinal, para se ensinar competências e conteúdos atitudinais não se faz necessário qualquer tipo de qualificação. Isto se dá devido à importância atribuída aos conhecimentos que se figuram fora da escola em detrimento dos conteúdos ministrados no seu interior, que são considerados necessidade imediata para a formação do "novo homem" requerido pela "sociedade globalizada"; um conhecimento atualizado e aplicável à vida cotidiana.

É a esse tipo de conteúdo e conhecimento que os PCNs se referem quando abordam com tanta importância o ensino das competências ao “novo homem”, que deve, através da instituição escolar, ser capaz de reconhecer sua realidade – e as necessidades de sua realidade – para então desenvolver as competências necessárias para atuar nesta realidade, de acordo com as necessidades do mercado. É a isso que se referem os PCNs em sua proposta de conteúdos quando dão maior relevância aos conhecimentos que fazem sentido para o momento de vida presente do indivíduo, desmerecendo os conhecimentos eruditos dantes transmitidos pela escola, e acentuando o aprendizado do processo de aprender a aprender, que de acordo com o documento, é um saber permanente. (BRASIL, MEC, 1998, p. 44)

Pela meticolosa análise dos textos do documento, fica comprovado que a implantação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental atribui à escola a função de espaço de legitimação do projeto neoliberal, uma vez que contribui para o esvaziamento e relativização dos conteúdos que veiculam no interior da instituição escolar.

Desta forma, o presente artigo demonstra a contribuição dos PCNs para o esvaziamento, sucateamento e relativização dos conteúdos, e assim, por consequência do processo de alienação inerente ao sistema capitalista já começa a ser sustentada, não somente pelo contexto político de implementação do documento de proposta curricular, mas também no seu documento introdutório e a apresentação dos temas transversais onde, pudemos notar, contém um número muito maior de objetivos morais e atitudinais que cognitivos, e especialmente porque tais objetivos são tidos como força motriz para amenizar as contradições sociais e estabelecer novos rumos para a formação de cidadãos e consequentemente a construção de uma sociedade inclusiva e justa.

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não como uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação,

importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL, MEC, 1998, p. 16 – grifo meu)

O que fica evidente até o presente momento da pesquisa é que a proposta curricular para o ensino fundamental, que veicula nacionalmente, rearticula um projeto político da ideologia liberal ao fazer perpetuar a idéia de educação escolar enquanto possibilidade de desenvolvimento econômico e ascensão social. Os PCNs enquanto proposta inovadora faz muito mais que não romper com a lógica liberal, ou melhor, faz - além disso - algo pior que não romper com a propagação de um conhecimento burguês passível sim de questionamentos. Os PCNs vêm, durante estes anos de vigoramento, solapando o conhecimento erudito que era dantes responsabilidade por excelência da escola, a medida com que foi se consolidando enquanto negativa de um projeto escolar liberal, e conseqüentemente enquanto negativa de um conhecimento liberal. Porém, além de até o presente momento, através das análises já realizadas, não haver indícios de que a proposta curricular aqui estudada rompe com o caráter liberal da instituição escolar (uma vez que a centralidade da escola continua voltada para o mercado), ainda faz desmerecer e esvaziar a escola – espaço por excelência de transmissão - do conhecimento científico, impedindo que os indivíduos que por ela passam se apropriem deste saber científico sistematizado, e fazendo legitimar o fato de os bens produzidos pela burguesia são propriedades desta.

Ainda nessa linha de raciocínio, os PCNs colaboraram para mercantilização da educação, afinal, para se apropriar do conhecimento científico somente pagando por ele em uma escola privada, pois escola pública é *espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos*. (BRASIL, MEC, 1998, pag 16)

As alterações do currículo implementadas via políticas educacionais nos idos anos de 1990 atuaram no sentido de consolidar o caráter mercadológico da escola, e contribuir para o esvaziamento do conhecimento científico transmitido pela escola.

Para NAGEL,

Na verdade, as políticas educacionais de nosso país nos anos 90, - que foram lentamente recriadas e/ou apropriadas pela burguesia desde a luta contra a ditadura militar, amamentada pela Nova República, consolidada pela era Collor – Cardoso e gerenciadas com vigor autoritário, por Governadores como Jaime Lerner do Estado do Paraná, - ainda estão para ser examinadas no espectro da decadência da ciência e do oportunismo cívico, cujas conseqüências nossos netos sentirão. (NAGEL, In NOGUEIRA, 2001, p. 121)

Neste sentido, a escola acaba por ser responsabilizada pelo fracasso escolar em que se

encontra a educação brasileira, e também, assim como afirma Duarte (2006), recai sobre esta instituição a responsabilidade pelo desemprego e o despreparo dos trabalhadores, como se o ensino no Brasil fosse igual para todos e conseqüentemente as oportunidades de emprego também.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANPEd. 1996. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 2, mai/jun/jul/ago, p. 85-92.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate* – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BLAUG, M. Introdução à economia da educação. Rio de Janeiro: Globo, 1975.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº 248.

\_\_\_\_\_. 1995. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar*. Brasília: MEC/SEF, novembro.

\_\_\_\_\_. 1997. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo: ANPEd, dezembro de 1997.

\_\_\_\_\_. 1997a. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)

\_\_\_\_\_. 1999. Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Online, <http://www.brasil.gov.br>

\_\_\_\_\_. 2000a. Parecer sobre o Substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.173, de 1998 (apenso o Projeto de Lei nº 4.155/1998), que aprova o Plano Nacional de Educação. Redação final na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, aprovado em 15/12/1999. Online, <http://www.camara.gov.br>

\_\_\_\_\_. 2000b. Projeto de Lei nº 4.155, de 1998. Aprova o Plano Nacional de Educação. Online, <http://www.camara.gov.br>

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº. 9.394/96), *Diário Oficial da União*, Brasília, pp.27.941-27.841, de 23/12.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 99, nov. 1996, p. 60-72.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender” críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana/Newton Duarte – 04. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

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, pp. 99-122.

SAVIANI, N.. 1996. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental? *Anais do I CONED*. Belo Horizonte, 02/08/1996. Texto referente à exposição na mesa redonda “Política de Ensino Fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais”.

TEIXEIRA, B. de B.. PCN do ensino fundamental no contexto de escolas mineiras. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd – GT Currículo* (CD-ROM). Caxambu, MG: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2005, 15p.

\_\_\_\_\_. *PCN do ensino fundamental: teoria e prática do currículo na rede estadual de ensino em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: UFJF/ICH/Departamento de Ciências Sociais. Relatório de pesquisa apresentado à FAPEMIG, 2006, 146 p.

TEIXEIRA, B. de B.; FARIA, C. I. S. de; ARAÚJO, D. de F.; SOUZA, J. W. de . *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais. Relatório de pesquisa apresentado à FAPEMIG, 2004, 305 p.