

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Beatriz de Basto TEIXEIRA¹

RESUMO: Este ensaio, baseado em resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento como tese de doutorado na FE-USP, analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)² do Ensino Fundamental, elaborados pelo MEC, do ponto de vista do objetivo maior estabelecido pelo documento para esse nível de ensino: a formação do cidadão. O recorte feito para essa análise compreende a discussão dos conceitos de *democracia*, *participação* e *comunidade* empregados no documento, considerados essenciais para que se dê conta da tarefa estabelecida para o ensino fundamental; relaciona as diretrizes ministeriais com outras políticas formuladas pelo MEC; e, detendo-se no desenho curricular proposto pelos PCNs, procura verificar como se articulam áreas e temas transversais.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros curriculares, ensino fundamental; formação do cidadão; democracia; participação; comunidade.

Educação na democracia?

Tendo eleito “a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar” e admitindo que isso implica tratar de valores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação.

... A concretização desse projeto passa pela compreensão de que as práticas pedagógicas são sociais e políticas e de que não se trata de educar para a democracia – para o futuro. Na ação mesma da educação, educadores e educandos estabelecem uma determinada relação com o trabalho que fazem (ensinar e aprender) e a natureza dessa relação pode conter (em maior ou menor medida) os princípios democráticos. (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 25-26)

Do que é exposto pelo texto acima, compreende-se a educação do cidadão na democracia como um conjunto de procedimentos

¹ Professora na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

² Estão sendo considerados para efeito de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries (Brasil, MEC, 1997), os de 5ª a 8ª séries (Brasil, MEC, 1998) e a Versão Preliminar dos PCNs, publicada em 1995. Para facilitar a referência no decorrer deste trabalho chamarei de PCN1 os Parâmetros de 1ª a 4ª séries e PCN2 os Parâmetros de 5ª a 8ª séries, quando for necessária citação do texto dos documentos.

relativos ao ato de educar que se desenvolvem dentro de um determinado ambiente. Este seria representado pela relação que se dá em uma “escola democrática” (Apple & Beane, 1997), construída pela articulação entre um currículo formulado com a participação de todos os envolvidos no processo educativo e estruturas que garantissem sua participação em assuntos administrativos e pedagógicos, oferecendo oportunidades de vivência democrática. Passa a escola a ser também um *locus* de democracia. Entendida não apenas como regime político, mas como “forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços” (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 20).

Ainda que não seja explicitamente citada no corpo do texto dos PCNs, a bibliografia que serviu de referência para sua formulação permite identificar o conceito de democracia em questão, com o que afirma Bobbio sobre uma noção ampliada de democracia, em que haveria a “integração da democracia representativa com a democracia direta” e, além disso,

... a passagem da democracia na esfera política, isto é, na esfera em que o indivíduo é considerado como cidadão, para a democracia na esfera social, onde o indivíduo é considerado na multiplicidade de seu *status*, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, *de professor e de estudante a até de pai de estudante...* (Bobbio, 1987, p. 155-156, grifos meus).

Educação na democracia pressuporia um constante equilíbrio entre consenso e autonomia. O primeiro garantiria o reconhecimento de objetivos comuns por parte dos setores envolvidos no processo educacional, uma *base comum de valores*; a segunda representaria a liberdade de formulação desse projeto em cada escola, levando em conta as peculiaridades locais, os interesses de seus membros. Sendo a possibilidade desse equilíbrio dada por um amplo processo de discussão, democrática.

Se a pretensão do MEC é de que os PCNs seriam o primeiro nível de concretização de um currículo orientador da “educação na democracia”, talvez devesse ter sido outro o processo da sua formulação. Parecer da ANPED (1996), ainda relativo à Versão Preliminar dos PCNs (Brasil, MEC, 1995), reclama da pouca participação dos educadores em tema tão polêmico – ter ou não uma “base comum nacional” ou currículo mínimo; questiona a viabilidade dos objetivos definidos para o ensino fundamental pelos PCNs quando se considera outras políticas ministeriais; cobra condições para que os professores possam desempenhar o papel deles esperado – de “quarto nível de concretização” dos PCNs. As considerações da Associação com relação à Versão Preliminar dos PCNs continuam, na minha opinião, pertinentes em relação ao documento final. O MEC (Brasil, MEC, online 14/10/1999), em sua *home page*, apresenta os PCNs 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 retormaram ao Ministério 210 pareceres de especialistas e 335 institucionais. Pelos números não foi possível ampliar de maneira significativa a participação na formulação das diretrizes para o ensino fundamental.

Consideração de outra natureza a respeito ainda da Versão Preliminar dos PCNs, e sobre o que o texto final não foi alterado, é a de Azanha (s.d) quando aponta nos PCNs um aspecto de “comunicação de verdades”, quando o documento prefere a concepção construtivista de aprendizagem e ensino a outras. “Na parte intitulada ‘Fundamentos psicopedagógicos’, há a clara e sumária adesão a uma concepção de aprendizagem e de ensino, a *uma* concepção de conhecimento ...” (Azanha, (s.d), p. 9, grifos do autor). Quando autonomia é palavra-chave e condição essencial para o aprendizado democrático, não seria o caso de indicar ao professor *uma* forma de ensinar. Também essa decisão deveria estar a seu critério.

Da idéia de que uma “base comum de valores” para a educação é produto do equilíbrio democrático entre consenso e autonomia, pode também decorrer a noção de “participação” como condição para que os atores se defrontem na esfera pública. Os PCNs reconhecem, inclusive, a participação como um dos princípios orientadores da educação escolar, juntamente com a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos e a co-responsabilidade pela vida social (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 21-23).

Referindo-se especificamente à participação, os PCNs dizem que esta,

como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc (Brasil, PCN1, v. 8, p. 22).

Na *escola democrática*, construída por um currículo que seja expressão de valores compartilhados e/ou por estruturas democráticas de gestão, a participação de cada um dos envolvidos é requisito para que se constitua a *comunidade*, relação necessária ao desenvolvimento do processo educativo nos termos que os PCNs pretendem orientar.

Segundo Boudon & Bourricaud (1993, p. 72-77), o conceito de comunidade foi incorporado ao conjunto dos termos técnicos da sociologia a partir de *Comunidade e sociedade*, de Ferdinand Tönnies, e passou a ser utilizado de tal forma que não contribuiu muito para esclarecer o tipo de relações que os homens vivem nessa situação.

A comunidade não constitui uma relação social simples e primitiva. Ela é ao mesmo tempo complexa, uma vez que associa, de maneira muito frágil, sentimentos e atitudes heterogêneos, e aprendida, uma vez que somente graças a um processo de socialização, que, a rigor, nunca termina, aprendemos a participar de comunidades solidárias. Ela jamais é pura, já que vínculos comunitários estão associados a situações de cálculo, conflito ou mesmo violência. (Boudon & Bourricaud, 1993, p. 74)

Penso que se trabalharmos com o conceito de comunidade como uma relação social complexa, heterogênea, associação frágil de sentimentos e atitudes, aprendida graças a um processo de socialização, aí sim pode ser utilizado para se referir a pais, professores, funcionários e alunos se relacionando numa escola, e ainda contando com todos os outros que optem por contribuir para uma educação democrática.

Os PCNs apresentam como uma de suas características

... mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade (Brasil, PCN2, 1998, Introdução, p. 10)

O documento afirma, ainda, que tem “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade” (Brasil, PCN2, 1998, Introdução, p. 9). Em outro momento refere-se à “necessidade da participação da comunidade [na contínua realização do projeto educativo], em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias” (Brasil, PCN1, 1997, v. 1, p. 49).

Quando trata dos temas transversais, os PCNs enfatizam que:

O trabalho com os temas sociais se concretizará nas diversas decisões tomadas pela comunidade escolar, o que aponta a necessidade de envolvimento de todos no processo de definição do trabalho e das prioridades a serem eleitas. Assim, a opção por esse trabalho precisa mobilizar toda a comunidade escolar no processo de definição das propostas e das prioridades a serem eleitas para o seu desenvolvimento. ... Cada um – alunos, professores, funcionários e pais – terá sua função nesse trabalho. (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 51)

Ainda com relação aos conteúdos de relevância social, os PCNs orientam que a escola deve manter “contato com as instituições e organizações (tais como postos de saúde, bibliotecas, organizações não-governamentais, grupos culturais, etc.), compromissadas com as questões apresentadas pelos Temas Transversais, que desenvolvem atividades de interesse para o trabalho educativo” (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 52).

Os trechos acima destacados creio serem suficientes para mostrar como o termo comunidade é usado de maneira imprecisa nos PCNs. O resultado disso é a dificuldade em saber *quem compõe* a comunidade chamada a participar da escola. No primeiro trecho citado, *comunidade* e *sociedade* são usadas como sinônimos. No segundo, pretendem envolver pais, governo e sociedade nos debates sobre a função da escola. Quem participa da comunidade, comparando estes dois casos? O terceiro trecho *esclarece* que os pais, como parte da comunidade, devem participar da *realização do projeto educativo*. A seguir, no quarto trecho, é delimitada uma comunidade escolar, composta por alunos, professores, funcionários e pais, que definirá como deve se desenvolver o trabalho escolar. Finalmente, diz, na quinta citação, que a escola deve buscar interagir com a comunidade e outras instituições. Quem são uma e outras? Não haveria uma interseção entre esses dois grupos? Antes de mais nada, é necessário ter claro que *comunidade* é uma relação, uma *forma de sociabilidade*. Visto isto, a comunidade não são *grupos*, mas pode se dar entre todos aqueles que comunguem do objetivo de uma educação democrática.

Participar na escola, tomada como espaço público (porque lida com uma relação que envolve bem público – o processo de conhecimento – e cumpre um objetivo público – formar o cidadão), é agir segundo “o que Tocqueville chamava de ‘interesse próprio corretamente entendido’, isto é, o interesse próprio definido no contexto das necessidades públicas gerais, o interesse próprio que é ‘esclarecido’ e não ‘míope’, o interesse próprio que é sensível aos interesses dos outros” (Putnam, 1996, p. 101-102).³

A formação de cidadãos – objetivo colocado pelos PCNs para o ensino fundamental, pressupõe a gestão democrática da escola como sugere o documento do MEC. Em dois momentos os PCNs (Brasil, PCN2, 1998, Introdução, p. 129; PCN2, Temas Transversais, p. 82) referem-se aos colegiados ou conselhos de escola. Um deles, quando trata das possibilidades de participação dos alunos, indica que:

A escola deve favorecer a ação autônoma dos alunos e sua participação, *sempre que possível*, em instâncias diversas da gestão escolar. Nas escolas em que haja amparo legal para a participação

³ Os trechos de Tocqueville a que o autor faz referência são de *A democracia na América*.

discente nos Conselhos de Escola, por exemplo, torna-se de fundamental importância, antes de mais nada, dar ciência aos alunos acerca desse direito e, em seguida, estimular que sua participação se dê de forma ampla". (Brasil, PCN2, 1998, Introdução, p. 129, *itálicos meus*)

Este é o trecho do documento para o qual chamo atenção, porque chega a manifestar uma contradição com a legislação educacional vigente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (Brasil, 1996), prega em seu Artigo 14º que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática", de acordo com suas peculiaridades, tendo "a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" como um de seus princípios. Favorecer a participação *sempre que possível* pode, facilmente e no mínimo, levar ao descumprimento da lei. E a inobservância desta compromete os princípios dos próprios PCNs. Se participação e cidadania "andam juntas", se o aprendizado da primeira é condição para o exercício da segunda, mas só se criam oportunidades desse ensino-aprendizagem quando *for possível*, qual a garantia de que todos os alunos e a comunidade escolar poderão usufruir da aquisição dessa capacidade ao término do ensino fundamental, em sua prática profissional ou na atuação como pais na escola?

Os PCNs e outras "ações"⁴ do MEC

Observando como os PCNs se situam no conjunto da política educacional do MEC, o documento afirma que veio apenas cumprir o que estava disposto na LDB, Lei 9.394/96. Entretanto, essa Lei não sugere a existência de parâmetros curriculares nacionais, mas de uma "base comum nacional ou diretrizes" - art. 26, 27 e 36 quanto à educação básica" (Alves, 1998, p. 46). Isso confirma a pretensão dos PCNs em serem essa "base comum nacional".

Segundo Cunha (1995, p. 53-4), a *Proposta de Governo* do candidato Fernando Henrique Cardoso, em 1994, já previa "a manutenção centralizada do controle da qualidade do ensino, implicando um currículo nacional e um sistema nacional de aferição de aprendizagem", tal como vinha acontecendo na Inglaterra de Margareth Thatcher. Aguiar (1996) faz referência aos documentos da CEPAL que orientam as políticas educacionais no sentido de "adequar os sistemas de ensino dos diversos países aos ditames das políticas de ajuste econômico inscritas no continente [latino-americano]" e sugerem algumas estratégias: "a descentralização da gestão educacional, as reformas

⁴ Como são apresentadas outras políticas implementadas pelo MEC em sua home- page www.mec.gov.br.

curriculares e a implantação de sistemas de avaliação" (Aguiar, 1996, p. 507, grifos meus). Oliveira & Sousa (1996, p. 150-151), a partir da *Versão Preliminar dos PCNs*, relacionam essa iniciativa "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" e situam os PCNs e o Sistema Nacional de Avaliação "como mecanismos de controle e viabilidade de um projeto de gestão de sistema de ensino".

A junção de sistema de avaliação com currículo nacional também faria parte de uma certa tendência internacional em termos de política educacional para Apple. Além de se referir ao mesmo processo "paradigmático" da Inglaterra —, já mencionado por Cunha (1995), diz que, num quadro político e social de avanço do neoliberalismo e neoconservadorismo, um currículo nacional tem seu principal papel em "prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação" (Apple, 1995, p. 74). Tínhamos o SAEB, faltavam os PCNs?

A título de ilustração são interessantes alguns trechos da entrevista dada pela professora Iara Prado, Secretária de Educação Fundamental do MEC, à *Revista Nova Escola* em 1995.

... Um dos grandes problemas que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), organismo do MEC, tem enfrentado é justamente a inexistência de um parâmetro curricular nacional. Nestes últimos dez anos, vinte unidades da Federação, o Distrito Federal inclusive, vêm adotando suas próprias propostas curriculares, o que ocorre também com alguns municípios, como São Paulo e Rio de Janeiro. São currículos regionais. Quando o SAEB define o conteúdo com que vai trabalhar para avaliar o ensino, ele esbarra na questão de que alguns Estados não o adotam ou então não aplicam determinado conteúdo da forma que o SAEB quer analisar. Agora nós vamos dar um parâmetro para os Estados" (apud Geraldi, 1996, p. 132-133, grifos meus).

É possível crer que as afirmações correspondam à realidade se compararmos, por exemplo, como a Constituição Federal de 1988 figura nos PCNs e na Exposição de Motivos formulada pelo Ministro da Educação que justificava o envio da Proposta de Emenda Constitucional 233-A (PEC 233-A), proponente da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Nos PCNs, a Constituição Federal de 1988 é tratada como avançada nos temas da cidadania (Brasil, PCN1, 1997, v. 10, p. 37), norteadora da discussão no tema transversal "ética" (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 70), fundamento dos direitos subjacentes aos conteúdos de relevância social que devem ser abordados ao

longo do ensino fundamental.⁵ Quando o que está em jogo são os recursos que a União deve destinar ao financiamento da educação, tudo muda de figura. Na Exposição de Motivos da PEC 233-A, o Ministro da Educação diz que a “Carta não explícita de forma coerente as responsabilidades e competências de cada uma das esferas, de forma que o cidadão comum saiba a quem cobrar o cumprimento das garantias constitucionais” (Brasil, 1995, p. 8). E prossegue considerando que “a Constituição gerou compromissos que ampliam em muito a complexidade da gestão da Educação, nas três esferas do Poder Público” (Brasil, 1995, p. 8).

Diante disso, permanece atualíssimo o artigo de Teixeira (1962). Proclamemos os direitos, mas não há o menor compromisso em satisfazê-los. Os PCNs confirmam essa posição quando, “num descuido”, afirmam que o papel do Estado é “facilitar o acesso à educação” (Brasil, PCN2, 1998, v. 1, p. 19). Por que não *garantir* o acesso à educação, depois de tanto defender o ensino fundamental como recurso privilegiado para a instituição da cidadania?

Áreas versus temas transversais

Preocupados com a “construção da cidadania”, objetivo do ensino fundamental, os PCNs consideram que a prática educacional deve se voltar para a compreensão da realidade social, incorporando ao processo educacional temas de relevância social, com os quais o aluno se defrontará na condição de cidadão, participe da vida da sociedade (ver Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 15). É com essa finalidade que o documento do MEC elegeu os Temas Transversais Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Os critérios utilizados para a escolha desses temas foram: “urgência social”, “abrangência nacional”, “possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental”, “favorecer a compreensão da realidade e a participação social”, desenvolvendo nos alunos “a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável”, formando para a cidadania – “finalidade última dos Temas Transversais” (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 30-31, *italicos meus*). Além desses critérios, os PCNs se baseiam na Constituição Federal de 1988 para estabelecer os princípios (metas) que nortearão o trabalho com os Temas Transversais.

⁵ É recorrente a referência à Constituição de 1988 nos PCNs, praticamente em todas as áreas e temas transversais é citada a Carta Magna como uma espécie de regulação, do que deve ser, um “dever” dos direitos e das relações sociais no Brasil.

Os PCNs definem o trabalho com a transversalidade em quatro pontos: 1) “os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento *integrado nas diferentes áreas*”; 2) a escola deve refletir sobre a educação de valores e atitudes e nela atuar; 3) a prática pedagógica deve ser transformada — professor também aprende enquanto ensina e busca envolvimento dos alunos no planejamento das atividades —, buscando valer-se de novas formas de abordagem dos temas relevantes para os alunos, e isso tem influência sobre as relações entre todos os segmentos da comunidade escolar; 4) os temas pressupõem um trabalho sistemático e contínuo, visando aprofundar a reflexão sobre eles de acordo com a idade do aluno, para o que a escola deve contar com a atuação complementar da família (ver Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 38-39).

A afirmação de que os Temas serão *incorporados nas áreas* significa que estas permanecem sendo “a base” a partir da qual os conteúdos de relevância social serão tratados. Isso ainda admitindo que “a possibilidade de inserção dos Temas Transversais nas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) não é uniforme, uma vez que é preciso respeitar as singularidades tanto dos diferentes temas quanto das áreas” (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 41). Ou seja, os Temas são tratados dentro das áreas, em função da programação estabelecida para estas no projeto pedagógico da escola e no planejamento do professor terceiro e quarto níveis de concretização dos PCNs, respectivamente.

O documento do MEC recomenda o emprego de “projetos” como “uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Pode ser utilizado, por exemplo, em *momentos específicos* do desenvolvimento curricular de modo a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área” (Brasil, PCN2, 1998, Temas Transversais, p. 41, grifos meus). Eventualmente a articulação ocorre entre as disciplinas. Em torno delas é que o currículo se organiza. E por que são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia etc., as “tradicionais”? Macedo (1998, p. 85) diz que a “não-explicitação dos critérios” para sua seleção faz crer que tenham sido escolhidas por serem mesmo “tradicionais”.

Olhando a “estrutura”, o desenho propriamente dito, dos PCNs, os objetivos do ensino fundamental dirigem-se, primeiramente, às áreas. Em um nível inferior, estas são perpassadas pelos Temas Transversais, todos em uma mesma linha. A partir daí as áreas são caracterizadas e são elas que se dirigem aos ciclos, ou seja, para o processo educacional real.

Essa é uma concepção de transversalidade. Araújo, em sua Apresentação de *Temas Transversais em Educação* (Busquets et al., 1998),

descreve, de forma bastante esclarecedora, as várias maneiras de se tratar a transversalidade. “Uma primeira concepção entende que os conteúdos curriculares tradicionais formam o eixo longitudinal do sistema educacional e, em torno dessas áreas de conhecimento, devem circular, ou perpassar, transversalmente, esses temas mais vinculados ao cotidiano da sociedade” (Araújo, 1998, p. 13). Uma outra concepção “propõe uma virada de noventa graus na imagem formada pela relação anterior entre conteúdos tradicionais e temas transversais, tornando os temas transversais que constituem o centro das preocupações sociais no eixo longitudinal, ou vertebrador, dos conteúdos escolares”, encarando as disciplinas como “meio” (Araújo, 1998, p. 14-15).

Um dos “Municípios [que] optam por princípios norteadores, eixos ou temas” (ver Brasil, PCN1, 1997, v. 1, p. 57-8) no Brasil é Belo Horizonte, com a Escola Plural. Segundo Araújo (1998, p. 17), este Projeto “comparte dos objetivos de uma transformação que diríamos radical da estrutura escolar, envolvendo aqui não só o conceito de transversalidade”, como na concepção abraçada pela reforma educacional espanhola, “mas a própria reorganização dos tempos escolares, dos ciclos da escolarização e das formas de avaliação dos conteúdos trabalhados”.

Observando o desenho da estrutura curricular da Escola Plural (Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, [s.d]), percebe-se os temas transversais no eixo longitudinal. Esta posição reservada aos temas transversais significa que são estes os conteúdos através dos quais os alunos *ascendem* à condição de cidadãos, é esse o sentido central do processo educativo, que se valerá dos *meios* – as matérias ou disciplinas – como degraus.

Interessa, neste momento, voltar aos Temas Transversais dos PCNs, especialmente Ética e Pluralidade Cultural, com conteúdos relacionados a “direitos dos cidadãos”, um canal para o conhecimento e reconhecimento dos direitos.

O Tema Ética é relacionado a todas as áreas e aos outros Temas. Admitem os PCNs que esse Tema tem uma dimensão de “educação moral”, “que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade” (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 69). São eleitos quatro blocos de conteúdos: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (Brasil, 1997, PCN1, v.8, p.32). Principalmente considerando que os valores se manifestam pelas escolhas concretas que os homens realizam em sua vida cotidiana (ver Heller, 1970, p. 14), é certo que se reconheça a necessidade de uma reflexão ética sobre os conteúdos envolvidos em todo o currículo. Se ética transversaliza com tudo mais, se é “eixo norteador” (Brasil, PCN1, 1997, v. 8, p. 29), por que a ilustração da estrutura curricular do ensino fundamental proposta pelos PCNs não expressa isso?

Em uma proposta curricular voltada para a cidadania, o tema Pluralidade Cultural ganha especial significado ao propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida. (Brasil, PCN1, 1997, v. 10, p. 81)

E esse Tema “atua como porta de entrada para a discussão ... [de] temas ligados à cidadania” (idem, p. 103). Como funciona isso na estrutura do ensino fundamental proposta pelos PCNs? Significa que Pluralidade Cultural também tem, como Ética, uma posição diferenciada em relação aos outros Temas Transversais?

Haverá “educação na democracia”?

Apontar algumas inconsistências presentes no documento formulado pelo MEC é, na minha opinião, o ponto de partida para a formulação de uma *base comum nacional* para o ensino fundamental, um projeto que tenha *efetividade*. Pois, se quisermos colocar a *casa em ordem* (democrática) no que diz respeito a que tipo de cidadãos queremos formar, que educação pretendemos ter e oferecer, que escola queremos construir, muito possivelmente devemos seguir o caminho oposto ao dos PCNs para que se estabeleça uma *base comum de valores*, o consenso. Enquanto o documento ministerial teve como primeiro nível de concretização o próprio MEC, e pretende ter continuidade através das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das escolas e finalmente dos professores em suas salas de aula, iniciar o debate pelas escolas, estabelecendo uma relação de comunidade entre todos aqueles interessados nos rumos da educação nacional, poderia ser um bom começo de *educação na democracia*.

Mas isso ainda pode ser feito. A autonomia, que os PCNs reconhecem como atributo de cada escola e professor no trabalho educativo, pode ser condição para que se construa o consenso acerca dos valores, conceitos e projetos que nortearão um tipo de educação que possa fazer muito pelo Brasil – contribuir para a formação de uma cultura democrática entre nós. E democracia se constrói com oportunidades de vivência democrática, processo permeado pela incerteza,⁶ por conflitos, mas enriquecedor e criativo. Como qualquer documento formulador de política, os Parâmetros do MEC não oferecem garantia de uma *educação na democracia*, nem poderiam fazê-lo. Essa garantia só pode existir pela adesão consciente de cada um de nós aos princípios democráticos no dia-a-dia de nossas escolas. O trabalho está por fazer.

⁶ Numa referência a PRZEWORSKI (1994). Ama a incerteza e serás democrático. In: *Novos Estudos*. CEBRAP, São Paulo, n. 9, jul., p. 36-46.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, M. A. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. *Educação e Sociedade*, v.17, n. 56, p. 506-515, dez. 1996.
- ALVES, N. Uma posição sobre os parâmetros curriculares nacionais. In: *Revista de Educação AEC*, v. 27, n. 109, p. 39-52, out./dez. 1998.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Parecer da ANPEd sobre os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Educação*. n. 2, p. 85-92, maio/ago. 1996.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91,
- _____; BEANE, J. (Org.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAÚJO, U. F. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, M. D. et al. 1998. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 9-17.
- AZANHA, J. M. P. *Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola*. Conselho Estadual de Educação de São Paulo, [19-]. Mimeo.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *A prefeitura tem o prazer de apresentar a escola plural*. Belo Horizonte: SME-BH, [19-]. Folder.
- BOBBIO, N. *Estado, governo, sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Ática, 1993.
- BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 233-A, do Poder Executivo: mensagem n. 1078. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995.
- _____. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, n. 248, 1996. 23 dez.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Documento introdutório*. Brasília: MEC/SEF, 1995. Versão Preliminar.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10v.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais 5ª a 8ª Série*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 out. 1999.
- BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral*. 4. ed. São Paulo: Ática. 1998.
- CUNHA, L. A. *Educação brasileira: projetos em disputa: Lula x FHC na campanha eleitoral*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FHC põe suas idéias no lugar. *Folha de SÃO PAULO*, São Paulo, 13 out. 1996. Caderno Mais.

- GERALDI, C. G. Algumas condições de produção dos parâmetros curriculares nacionais. *Revista de Educação AEC*. v. 25, n. 100, p. 120-147, 1996. jul./set.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: *Revista de Educação AEC*. v. 27, n. 108, p. 73-88, 1998. jul./set.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. 4. ed. São Paulo: Ática, 19-59, 1998.
- OLIVEIRA, D. A.; SOUSA, S. M.Z.L. Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão. In: *Revista de Educação AEC*. v. 25, n. 100, p. 148-166, 1996. jul./set.
- PRZEWORSKI, A. Ama a incerteza e será democrático. *Novos Estudos CEBRAP*. n. 9, p. 36-46, jul. 1994.
- PUTNAM, R. D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 86, abr./jun. p. 1962.

