

A VIABILIDADE DOS PCN COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INTERVENÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Anna Rosa Fontella Santiago¹

1. Introdução:

Na história da República brasileira, a questão educacional foi central nas discussões que encaminham políticas sociais, uma vez que o analfabetismo e a ignorância são vistos como responsáveis pelas desigualdades e, em consequência, a escolarização é defendida como fator prioritário na promoção do desenvolvimento econômico. Embora sem muito sucesso, não foram poucos os esforços da sociedade, dos educadores organizados e, também, do Estado no sentido de imprimir mudanças nas condições de democratização e qualidade da educação básica, provocando freqüentes reformas na legislação do ensino, na estrutura curricular dos cursos de diferentes níveis e, não raro, na orientação teórica das práticas pedagógicas escolares. É nessa perspectiva que, fustigado pelas demandas deste final de século, o Ministério da Educação (MEC) vem propondo parâmetros curriculares para orientar as políticas públicas de educação básica e as ações educativas escolares em âmbito nacional.

Mesmo apresentando-se como uma proposta sem caráter de obrigatoriedade os PCN pretendem ser *"um referencial comum para a educação escolar no Brasil"*, tendo em vista uma formação de qualidade, e assumem a feição de política pública ao situarem-se como uma orientação oficial que

"estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores" (PCN, v. 1, p.36).

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (Mestrado) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS - UNIJUÍ

É verdade que os desafios que hoje se colocam às políticas públicas de educação são mais complexos que a mera reforma na estrutura dos cursos, de qualquer nível, com vistas à adequação do ensino aos planos de desenvolvimento econômico, como ocorreu em anos anteriores. A globalização (econômica, política, cultural...) e as possibilidades abertas pela comunicação, na sociedade contemporânea, associadas à exclusão social, cada vez mais flagrante e abrangente, colocam as escolas e os sistemas educativos de frente com problemas que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino que, historicamente, têm caracterizado as inovações pedagógicas e as reformas educacionais no Brasil. Além do campo específico do currículo em desenvolvimento, a escola e os sistemas educativos precisam atentar para as questões sociais; para o desemprego e a marginalização, que atingem camadas cada vez mais amplas da sociedade, refletindo-se na escola pública sob a forma de violência, abandono e rejeição; para os salários aviltantes do magistério; para a auto-estima abalada; para as dificuldades em qualificar e manter programas de formação continuada dos professores; para as demandas de participação e descentralização de decisões, limitadas pela burocracia escolar... Esses, e outros, fatores conformam um contexto situacional determinante no modo como as políticas públicas de educação (e em especial aquelas diretamente ligadas à tarefa dos professores e professoras) são recebidas, interpretadas e postas em ação no ambiente escolar.

É nessa perspectiva que este estudo centra-se na questão da racionalidade que fundamenta as políticas públicas de orientação curricular, no contexto atual da sociedade brasileira, indagando sobre a pertinência, a viabilidade e a legitimidade dos PCN como política que busca padrões gerais de qualidade para a educação básica em todo o País.

2. Pertinência e Viabilidade dos PCN como Política Pública: uma questão de legitimidade

2.1. A Pertinência:

Para a compreensão dos PCN como política pública de orientação curricular, a “*pertinência*” é tomada como categoria de análise em um processo hermenêutico de investigação, situando-se no entendimento de que não há razões externas, dissociadas

de motivações políticas e livres de significações subjetivas, determinando as políticas sociais e educacionais. Esta concepção implica em perceber as políticas como o arcabouço estrutural configurado nas relações do Estado com a sociedade civil onde as demandas e pressões exercidas pelo conjunto dos cidadãos associam-se aos interesses de ordem econômica e política definindo linhas de ações institucionais. Sendo assim, na configuração estrutural das políticas públicas estão em jogo, não só a vontade ou os interesses governamentais mas, também, formas de regulação que cada sociedade desenvolve e coloca em prática a partir do seu estágio de desenvolvimento e conscientização política.

Nas sociedades complexas, independentemente do nível de autoritarismo ou liberdade democrática determinado pelas ideologias que sustentam as relações de poder, a regulação se dá pela resistência ou adesão às propostas governamentais. Esta forma quase espontânea de regulação expressa-se nas motivações da sociedade em relação às normas instituídas pelas políticas públicas, determinando o seu grau de legitimidade. Desse modo, a *pertinência* das políticas, na área social, pode ser definida pelo caráter de legitimidade suposto nas suas orientações normativas. O que implica, segundo Habermas, (1980) em um “*acordo*”, somente possível quando existe condições de equilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Nessa perspectiva, a *pertinência*, como uma categoria de análise, investiga os PCN no papel que eles desempenham como instâncias mediadoras entre o propósito governamental de orientar ações que qualifiquem o desenvolvimento curricular na escola de educação básica e as mudanças efetivas que ocorrem nesse nível de ensino. Isso implica em estabelecer relações que explicitem sua coerência em relação às demandas sociais e aos propósitos políticos e administrativos, relacionados ao projeto de desenvolvimento do país, que orientam a elaboração e implantação de políticas dessa ordem.

Para tanto, é possível tomar como referência a síntese totalizadora, proposta por Sander (1982 e 1995), que está fundamentada na “*análise das confluências e contradições*” existente entre os quatro paradigmas por ele identificados na análise da administração educacional: 1) a administração para a eficiência; 2) a administração para

a eficácia; 3) a administração para a efetividade; 4) a administração para a relevância. Embora esse modelos correspondam a fases historicamente determinadas, o autor considera que estão todos presentes na administração da Educação brasileira sobrepondo-se, ora uma, ora outra orientação. Como são elaborações heurísticas não existem em forma pura, daí a sua proposta de uma síntese teórica embasando um novo paradigma para o estudo e a prática da administração educacional.

O **paradigma multidimensional de administração da Educação**, concebido por Sander, é constituído de quatro dimensões (econômica, pedagógica, política e antropológica) que se integram a partir de três pressupostos básicos:

“O primeiro pressuposto é o de que os fenômenos educacionais e os fatos administrativos são realidades globais constituídas de dimensões ou planos multicêntricos com ênfases ora opostas ora complementares. O segundo pressuposto é o de que no sistema educacional existem dimensões intrínsecas de natureza antropológica e pedagógica ao lado de dimensões extrínsecas de natureza política e econômica. O terceiro pressuposto é o de que o ser humano, como ente individual e social, politicamente engajado na sociedade, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional” (Sander, 1982, p. 16).

A *relevância*, considerada como conceito central na construção do novo paradigma de administração da Educação, situa-se na dimensão mais específica e subjetiva, estando associada à qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional. Diz respeito àquilo que em uma comunidade é valorizado e considerado importante, portanto, está inserida nas relações culturais mais específicas. Infere-se daí que a relevância de um projeto é definida pelos significados concretos de suas ações na qualidade de vida dos sujeitos/atores e esta é determinada pela percepção de valor incorporada nos sistemas simbólicos dos grupos sociais.

Nesse sentido, a **pertinência** dos PCN, como política que incorpore todos os elementos de um paradigma multidimensional (eficácia, eficiência, efetividade e relevância) é avaliada na consideração: a) da sua contribuição para a organização do sistema; b) da sua coerência e articulação com o projeto de desenvolvimento do país; c) do envolvimento e participação da comunidade na elaboração e desenvolvimento de propostas que incorporem as perspectivas particulares aos objetivos mais amplos das políticas públicas de educação.

Os instrumentos conceituais, que se organizam em torno desta categoria e ampliam-se na processualidade da pesquisa, orientam a investigação na hipótese de que os textos e discursos oficiais - no processo dialético-hermenêutico de compreensão, interpretação e aplicação em experiências diversificadas -, impregnados pela tradição que tece o universo simbólico da cultura escolar, adquirem significados próprios, nem sempre coincidentes com a intencionalidade política oficial.

2.1. A Viabilidade:

A *viabilidade* soma-se à categoria "pertinência" na consideração das condições de possibilidade de "acordo" na administração do sistema educacional para que ocorram as *mudanças* pretendidas dentro da *situação* social onde se desencadeiam as ações educativas. Para definir esta categoria, toma-se como referência a teoria das situações sociais proposta por Carlos Matus (1980), segundo a qual, na mesma realidade podem coexistir, simultaneamente, diversas *situações* condicionadas pela forma como estão situados os agentes sociais ou pelos interesses, objetivos e valores que orientam suas ações. As múltiplas formas de ver uma mesma realidade leva os sujeitos a "*seleccionar aspectos muy dispares de la realidad, a ordenarlos y valorarlos de manera muy distinta, y a enfrentar problemas y fuerzas perfectamente diferenciados. De manera que la situación es todo aquello relevante para la acción*" (Matus, 1980, p. 55).

Inspirando-se em Heidegger, Gadamer e Ortega, Matus define a situação como a realidade reconhecida na condição histórica de sujeitos que agem e/ou planificam suas ações por dentro do contexto do qual são parte e não como algo a ele distinto. Assim, a idéia de situação como envolvimento intrínseco de sujeito e realidade, exclui a possibilidade de um conhecimento objetivo, mas não impossibilita o planejamento de ações a partir de consensos estabelecidos pela compreensão historicizada da necessidade de mudança social.

Matus enfatiza, ainda, que na relação estabelecida entre ator e ação determinando a situação não estão em jogo apenas as apreciações diferentes efetuadas

por sujeitos que perseguem objetivos diversos pois, objetivamente, a realidade é diferente para os distintos atores envolvidos nas situações sociais. Explica, também, que a situação existe como uma realidade produzida e possui estabilidade porque é resultado de fatos e forças anteriores que se articulam ao presente na relação dos agentes situados em determinado contexto.

Assim, toda situação possui dois elementos em permanente interação: a) um componente estrutural, isto é, um sistema de estruturas que a caracteriza e distingue e b) um “*contorno fenomênico*” específico que a envolve. A ação, movida por interesses, valores e objetivos distintos, pode tornar-se estratégica na relação entre esses dois elementos. É o caso das forças sociais que pretendem reproduzir o sistema vigente. Nesse caso, a ação sobre o contorno fenomênico pode ocultar ou atribuir relevância a ações relativas a objetivos que buscam obter a máxima eficiência de um projeto, justificando, desse modo, a manutenção da estrutura.

É nesse jogo de forças entre o componente estrutural e o contorno fenomênico, que caracteriza a situação como um sistema complexo - permeado de elementos históricos e culturais; condicionado por interesses subjetivos e políticos; definido por ações ou práticas sociais concretas -, que se vislumbra a viabilidade de políticas públicas de educação que, como os PCN, pretendem interferir no currículo escolar para estabelecer unidade sistêmica à educação nacional. Daí porque, considerando a hipótese decorrente da categoria de pertinência, no que se refere à viabilidade é possível supor que as inovações curriculares propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ressignificadas pela cultura e pelas situações sociais específicas do contexto escolar, distanciam-se da sua intencionalidade original.

Esta indagação sobre a viabilidade das propostas oficiais, também, diz respeito aos aspectos dialético e hermenêutico imbricados no contexto da compreensão, interpretação e aplicação das orientações curriculares emanadas do sistema. Isto porque, as situações que definem a viabilidade das propostas oficiais estão referidas às dimensões política, social e também cultural e econômica que condicionam a visão de mundo, os interesses e os objetivos das ações dos sujeitos participantes do sistema

educacional, atribuindo relevâncias distintas a aspectos específicos de um mesmo projeto

Nessa perspectiva, para inferir sobre a viabilidade de uma orientação pedagógica comum ao currículo da educação básica brasileira, a investigação está orientada por indagações que levem ao entendimento da situação onde as políticas públicas de orientação curricular se concretizam em ações práticas, analisando questões que se referem:

a) ao *componente estrutural* das políticas de orientação curricular no qual se distingue: a função atribuída à educação básica no projeto de desenvolvimento do país; a forma como as instâncias oficiais estão vendo a possibilidade de intervenção efetiva no currículo escolar; o modo como os PCN pretendem atender as demandas nacionais do campo social e econômico;

b) ao *contorno fenomênico* que envolve o processo de implementação dos PCN, explicitando as condições efetivas de sua realização determinadas: pelas políticas ou estratégias adotadas para criar condições que determinem possibilidades para sua execução (como, por exemplo, suportes tecnológicos, comunicacionais e de gestão); pelo contexto histórico-cultural da interpretação, aceitação e aplicação de suas orientações teórico-metodológicas no desenvolvimento do currículo das escolas de educação básica; pela sua utilização em processos de “planejamento situacional” adequando-os à realidade local, como prevê o MEC.

3. As Fronteiras da Legitimidade: uma racionalidade em crise fragilizando a viabilidade dos PCN

A dissimilaridade estrutural entre as áreas da ação administrativa e da tradição cultural torna-se, segundo Habermas (1980), um limite sistemático à legitimação pois, afastando-se dos elementos simbólicos do mundo da vida, o sistema administrativo corre o risco de utilizar-se de instituições e processos que são democráticos na forma, permitindo divisões e inserções, independentemente das motivações específicas dos cidadãos. Assim agindo, a administração ignora o sistema cultural que “*é especialmente*

resistente ao controle administrativo”, pois “*não há produção administrativa de significados* (Habermas, 1980, p. 92 - 93).

É precisamente esse hiato entre o que é administrativamente proposto e a tradição cultural da escola (que pode assumir a forma de uma crise de motivação) que está presente em expressões discursivas de pessoas encarregadas de coordenar o processo de reorientação curricular nos órgãos do sistema e nas escolas. Vejamos alguns exemplos:

“O tipo de texto que foi feito no Parâmetro, que é um texto bastante detalhado, não é um texto narrativo. Diferente de uma listagem como normalmente são feitas as propostas curriculares, ele visa possibilitar mesmo esse acesso à leitura, à discussão e ao professor ter esse livro, né? Cada professor receber esse livro para que ele possa tá anotando rabiscando...” (*técnica*. do MEC/SEF. XII Fórum das Secretarias Municipais de Educação – RS, jul/98).

Então é uma questão de mudança de posicionamento de visão do professor. Eu acho que ali é que se dá o problema. Porque quando você lê, num primeiro momento, você diz: Ah, não! isso é diferente; você propõe aqui isto e ali isso. Mas não, o leque é maior. Mas, para o professor enxergar isso tem que ter todo um trabalho anterior prá se chegá a essa discussão de fato. E a escola tem a sua história e ela não quer mudar. Prá mudá você tem que criar necessidade e mostrar os elementos ...” (Diretora de escola pública- Ensino Fundamental. Ijuí/RS, abril de 1999).

“Outra questão que eu vejo como problemática é essa questão assim, da homogeneização. Dá a entendê, assim, que toda a escola tem todas as condições necessárias prá que aquilo possa acontecê e a gente sabe que isso não é verdade. Como está posto nos documentos parece que é só pegá aquilo, tipo assim.. estudá, vê e aplicá, só que a gente sabe que tem vários entraves, muitas vezes, que não possibilitam isso acontecê. É essa visão que eles trazem, né? É que todas as escolas tenham todas as condições possíveis prá isso ser aplicado tranquilamente e a gente sabe que não é bem assim” (Supervisora /SMEC. Ijuí/RS, abril de 1999).

Recaindo sobre a escola e os sistemas como uma proposta externa à cultura e despojados de políticas capazes de gerar motivações e condições efetivas de legitimação, os PCN frustram as expectativas do MEC e permanecem como um projeto restrito ao âmbito administrativo, sem expressão na dinâmica curricular, como se pode perceber na opinião dos profissionais entrevistadas:

“Na escola tem os PCN? Tem, mas ele não é manuseado, ele não é estudado, ele não é trabalhado. Se você pegá cada professor, individual, poucos vão sabê dizê o que tem, o que traz e nem como isso poderia ser articulado no dia a dia. Não se tem isso como um hábito. Até porque a gente foi educado, a gente passou por uma educação, não de buscá, de lê. A nossa formação é bem conteudista e prá se vencer isso você tem que ter

uma mudança de postura. Isso passa por uma questão de estudo e daí não se tem um espaço organizado prá isso. Então, na verdade é uma roda viva.

“Não é um material que tá sendo usado... até a curiosidade foi maior no ano passado quando veio e até a área pegou esse de 1ª a 4ª série, do currículo, e o pessoal estudou ...Estudos Sociais estudou e outras áreas acho que também, Educação Física também... Nós também chegamos a lê.

“A gente chegou a lê o material, né? mas prá vê o que tinha, não utilizou mesmo porque os professores não... Tavam curiosos mesmo pr'a vê o que que tinha e.. daqui prá frente... “(professoras de Educação Fundamental – rede municipal e estadual. RS, Mai.1999)

Habermas considera, ainda, que, no estágio avançado do desenvolvimento capitalista, exacerbam-se as necessidades de legitimação, não apenas pela expansão dos assuntos processados administrativamente, exigentes de adesão e lealdade das massas, mas também porque os limites do sistema político “deslizam” diante do deslocamento do sistema cultural fazendo com que assuntos culturais, antes tidos como estabelecidos, caiam na área de planejamento administrativo. Cita como exemplo desse processamento administrativo da tradição cultural, exatamente o planejamento do currículo e afirma:

“Onde quer que as administrações escolares, formalmente e meramente, tenham de codificar um cânone que assume a forma de um modo natural, não planejado, o presente planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais bem que poderiam ser de outro modo. O planejamento administrativo produz uma pressão universal em favor da legitimação, numa esfera que outrora se distinguiu precisamente por seu poder de auto-legitimação” (Habermas, 1980. p. 94).

Essa expansão do sistema político para a área do planejamento educacional, como sabemos, ocorre de modo bem explícito, na sociedade brasileira, a partir da década de setenta, quando o sistema educacional, inserindo-se na racionalidade da reorganização do Estado imposta pelo governo militar, assume uma feição técnico-burocrática na qual, a extrema especialização fragmentou o trabalho pedagógico e limitou a participação dos professores/as na planificação do currículo. A ação dos especialistas burocratizou o planejamento e a administração da educação transformando os processos didáticos e metodológicos em práticas cartoriais, sujeitas a controle e avaliações conduzidas por objetivos referidos a fins observáveis e a critérios de eficácia.

Essa forma burocratizada de administração da educação incorporou uma racionalidade cognitivo-instrumental à organização escolar estruturando o currículo como uma congregação sistêmica de disciplinas, conteúdos e carga horária que facilitam o controle burocrático, mas reduzem o “*mundo da vida*” à condição de “*ingrediente do entorno sistêmico*” (Habermas, 1980).

O distanciamento em relação à cultura (que Habermas considera “armazém do saber”, de onde os indivíduos extraem a sua visão de mundo) gera indiferença das organizações em relação às subjetividades e ao poder da tradição, restringindo os espaços de participação e, desse modo, as motivações e as condições para legitimação das propostas oficiais.

No que se refere à utilização dos PCN como referencial para as práticas escolares, essa ausência de interação, de engajamento político e motivação intrínseca, necessária para a construção de uma proposta pedagógica identificada com a cultura local, manifesta-se na ação (ou não-ação) de professores e professoras empenhados apenas em cumprir os aspectos estruturais do currículo, como carga horária e conteúdos mínimos, desconsiderando, ou rejeitando, orientações teórico-metodológicas que não estejam sujeitas a controle.

É assim óh, num primeiro momento ... Ah, veio do governo, né, então tu já é contra antes de conhecê o material, né... Depois, na leitura tu vai vendo que lá dentro também contempla várias coisas que a gente pensa, tem coisas interessantes, tem outras que não fecha com o que a gente pensa” (professora do Ensino Fundamental –Rede Estadual/RS)

“a primeira coisa que atrapalha é aquela questão: veio do governo não presta sou contra. A outra é essa questão, por exemplo quando você não consegue estruturar que esses estudos sejam feitos dentro da carga horária. Também a gente já encontra resistência e eu acho que se vai analisar em termos das condições de salário, de remuneração estão certos os professores, porque realmente, às vezes têm que fazê um “bico por fora, etc. e tal, prá pode dá conta do recado. Então, se tivesse uma remuneração melhor, com certeza seria diferente também. Ou, pelo menos, tempo de estudo dentro da carga horária. Daí seria excelente se isso acontecesse. Daí, pelo menos, eu acho que a grande maioria dos professores iriam se comprometer mais.” (Supervisora Secretaria Municipal – Ijuí/RS)

Os depoimentos demonstram que não só a ausência de condições materiais (tempo, salário, recursos didático, formação...) e a rejeição espontânea a uma proposta externa à escola, apontadas pelos/as professores/as, podem ser consideradas como fatores determinantes da não utilização dos PCN como material de apoio pedagógico, identifica-se,

também, uma crise de motivação gerada pelo seu distanciamento em relação ao contexto vivenciado pelos sujeitos que atuam nas diferentes organizações dos sistemas educacionais em todo o país.

“A gente chegou a lê o material, né? mas prá vê o que tinha, não utilizou mesmo porque os professores não... Tavam curiosos mesmo pr’a vê o que que tinha e.. daqui prá frente... “(professoras de Educação Fundamental – rede municipal e estadual, Ijuí, RS. abr,1999)

Fragiliza-se, assim, tanto a legitimidade da proposta do MEC como política que pretende expandir-se da área educacional para o campo social promovendo qualidade e equidade no ensino básico, quanto a sua viabilidade como orientação unificadora de um currículo nacional

No que se refere à preocupação dos PCN com a pluralidade cultural e com a inclusão de questões sociais no currículo escolar, através dos temas transversais, vale lembrar que, na perspectiva de legitimação entendida por Habermas, as tradições culturais, transformadas em matéria prima para o planejamento de caráter ideológico, perdem a sua dimensão articuladora no mundo da vida tornando-se uma “cultura coisificada” em torno do sistema. É desse modo que os "temas transversais" são vistos pelas professoras como acréscimo de conteúdos de ensino na dimensão mais tradicional de aquisição de informações:

“A questão da cultura a gente atende quando planeja atividades... no dia do índio, por exemplo... e traz prá sala de aula trabalhos, textos e materiais. Faz teatro, passeios... as criança gostam e participam bastante” (professora do Ensino Fundamental).

“A gente procura conhecê as crianças, visita o bairro, as casas, faz reunião com os pais... mas trabalhá os valores deles, ou só o que eles querem é difícil, né? Porque a gente tem o conteúdo, né? E se deixá eles só fazem o que acham fácil, o que já sabem... a brincadeira” (Professora do Ensino Fundamental).

“ A gente leu os documentos (temas transversais). É bem importante o que eles colocam ali. Mas os professores não chegaram a discuti como vão fazê nas disciplinas. A questão dos valores já vem sendo trabalhada na escola... a tematização também. A gente planeja os temas geradores, mas os temas são escolhidos no início do ano e o tempo das reuniões é curto, não dá prá inclui tudo.(Supervisora de escola fundamental)

Desligando-se das “amarras” que lhe impõe a cultura (aspectos prático-morais e estético-expressivos) e das atitudes orientadas por motivações específicas da personalidade, a organização, ou o currículo escolar, estará rompendo com o “mundo da vida” pela

neutralização do seu conteúdo ético-normativo (Habermas, id. Ibid.). Desse modo, apesar de os PCN insistirem enfaticamente no atendimento às diversidades culturais, a “cultura escolar” que vê as orientações oficiais como intervenção alienígena no currículo, de cunho meramente estrutural, permanece viva. Em conseqüência, incluindo ou não elementos novos, a sua dinâmica continua tradicional, conservadora, experimentando mudanças efetivas somente quando se impõem necessidades emanadas da pragmática vivenciada pelos sujeitos envolvidos na educação escolar.

Se assim for, a questão da qualidade do ensino (que justifica os PCN como política unificadora de um currículo nacional) não será equacionada apenas com propostas de organização curricular e pedagógica gestadas nos órgãos centrais do sistema. Além da participação efetiva da sociedade e da comunidade escolar, uma política dessa ordem requer condições que as viabilizem, o que, na opinião daqueles que estão inseridos na prática escolar, não está ocorrendo.

“Acho que esse é um dos problemas principais dos PCN é que vêm esse material, a questão do teórico, mas e daí? e depois? como é que você vai levá isso prá prática? como é que isso vai sê aplicado? Mesmo a questão, por exemplo, até da própria aplicação dos PCN, como é que isso vai se dá? Como é que isso vai sê? O estudo disso? Porque só lança, jogá a gente sabe que não é suficiente ...

“ uma coisa que preocupa é essa questão da amplitude deles.. Porque a gente ... Sabe, assim, por exemplo, eles são bem gerais, né. É um documento nacional que, na verdade, a especificidade de cada região não foi em nenhum momento contemplada. E essa questão é que nas discussões deveria aparecer. Digo assim: nós temos esse documento a nível nacional, tem uma fundamentação teórica, até que ponto, por exemplo, a gente concorda ou não concorda? É a nossa linha teórica também ou não? E, em cima disso você saber o que pode ser trabalhado mais especificamente considerando a nossa realidade”(Supervisora da SMEC, Ijuí/RS) .

Utilizando os argumentos habermasianos na interpretação do modo como os PCN estão sendo recebidos e utilizados na escola, podemos dizer que as políticas que os conduzem permanecem orientadas pela mesma racionalidade cognitivo-instrumental que tem situado as reformas educacionais como projetos externos à escola e, com isso, limitado o processo de reestruturação curricular a ações sujeitas a regulação e controle. A exclusão dos sujeitos/atores das práticas escolares no processo de elaboração de projetos pedagógicos, que somente se viabilizam se forem por eles assumidos e executados, produz a ruptura entre os objetivos oficiais e a práxis escolar e, com isso, a fragilidade das motivações que imprimem significado às ações, ou uma crise de legitimidade,

comprometendo a sua viabilidade como política que visa provocar mudanças efetivas no desenvolvimento do currículo .

Remetendo essa questão para a referência do “*paradigma multidimensional de administração da Educação*” (Sander,1982) é possível dizer, também, que a proposição de um currículo nacional divulgado por meio de um documento de caráter tão abrangente como os PCN, contempla as dimensões econômica, pedagógica, política e antropológica apenas no que se refere a seus objetivos políticos e suas orientações teóricas. Todavia, a proposta do MEC não parece alcançar o sentido da *relevância*, que Sander considera como elemento central para um novo modelo de administração educacional. Isto porque, a centralidade da proposta de reestruturação curricular orientada pelos PCN não está posta nos aspectos subjetivos, associados à qualidade de vida e sim aos aspectos mais amplos da sociedade, ou seja, à consecução de objetivos sociais e, também, econômicos, externos ao sistema educacional. Nesse sentido, enquanto política pública, a ênfase dos PCN está posta na *efetividade*, priorizando a dimensão política em detrimento dos fatores antropológicos e culturais.

Seguindo essa linha de reflexão e recorrendo aos indicadores apontados para a análise da pertinência dos PCN como política pública situada no paradigma multidimensional da administração da Educação, pode-se inferir que: a) sua contribuição não está sendo significativa na organização dos sistemas de ensino, na medida em que a sua utilização na práxis escolar é pouco frequente e influente; b) sua coerência e articulação com o projeto de desenvolvimento do país limita-se ao plano teórico uma vez que não há condições materiais de efetividade da proposta; c) o envolvimento e participação da comunidade na elaboração de propostas locais que incorporem as proposições teóricas e os objetivos dos PCN, segundo os próprios sujeitos envolvidos, não está ocorrendo. Portanto, os PCN somente podem ser considerados *pertinentes* na perspectiva de uma racionalidade instrumental que persegue, apenas, a equidade, “respeitando as diferenças”, sem comprometer-se com as condições de possibilidade dos sujeitos envolvidos na implementação das políticas públicas, ou nos processos de escolarização, para promoverem ou conquistarem o direito à igualdade.

Uma alteração radical no campo das políticas públicas de orientação curricular teria de reconhecer, na crise da escola e na dificuldade em implantar propostas inovadoras, o esgotamento do paradigma que, historicamente, tem fundamentado as políticas de reforma curricular sem conseguir muito êxito na qualificação do ensino público. A lógica inversa a essa linearidade singular das proposições técnico-instrumentais deveria considerar, na definição do projeto e nas estratégias para sua implementação, a complexidade do contexto situacional onde se viabilizam as políticas públicas de orientação curricular, ou seja, o “mundo da vida”, constituído pela cultura, pela subjetividade e pelas normas organizativas da sociedade a que se submetem os sujeitos das práticas escolares. Nessa perspectiva, as políticas de orientação curricular precisariam identificar-se com a proposta da própria escola, fundamentando-se em uma racionalidade hermenêutica que, ao considerar os processos históricos, culturais e subjetivos da compreensão performativa, incorpora motivações e legitimidade às ações, reunindo condições mais efetivas de viabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. Política cultural y educación. Madrid, Ediciones Morata, 1996.

_____. Educação e Poder. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

_____. Ideologia e Currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982

ÁVILA & MOLL. Documento 2: Dossiê Parâmetros curriculares Nacionais. In Educação & Realidade. Porto Alegre, FACED/ UFRGS v. 21, n. 1, p. 229 a 241. Jan./ Jun. 1996

AZEVEDO, Janete M. L. A Educação como Política Pública. Campinas, SP. Autores associados, 1997.

BARRETO, Elba S. de Sá (org). Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas, SP. Editora Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998.

BAQUERO, Rute (org). Educação e Técnica: possibilidades & impasses. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

BELTRÁN, Francisco. Política y Reformas Curriculares. València, España. Universitat de València: 1991.

BLEICHER, Josef. Hermenêutica Contemporânea. Rio de Janeiro: Edições 70, 1980.

BOMBASSARO, Luiz C. As Fronteiras da Epistemologia. Petrópolis, RJ. Vozes, 1992

- CARDOSO, Fernando H. Mãos à Obra Brasil: proposta de governo. Brasília, s. ed., 1994.
- CASTRO, Cláudio de M. Las Políticas de Formación en el Banco Mundial. Cuando las cosas se arreglan. In *Perspectiva*, vol. XXII, n.2, 1992, p. 152 a 157.
- CHASSOT, Áttico. Documento 5: Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. In Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 21 n. 1, p. 229 a 241, jan./jun.,1996
- CHOSSUDOVSKY, Michel. A Globalização da Pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo, Moderna, 1999
- CUNHA, Luiz A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____ Educação Brasileira: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, Carlos R. Jamil Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____ et all Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo, Editora do Brasil, 1997
- FIORI, José Luís. Em Busca do Dissenso Perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight Ed., 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1995.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação a Distância. In LEMOS e t alli. (org.) Globalização & Educação. Ijuí, RS, Editora UNIJUÍ, 1999.
- _____ O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In TOMMASI et. All. (org.) O Banco Mundial e as Políticas educacionais. São Paulo Cortez, 1996, p.229 a 251.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993
- _____ A Razão na Época da Ciência. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1983.
- _____ Elogio de la Teoria: discursos y artículos. Barcelona: Limpergraf S.A., 1993.
- _____ El Inicio de la Filosofia Occidental. Barcelona: Novagràfik S.L, 1995.
- GATTI, Bernadete A. Questões Estratégicas de uma Política Educacional. Brasília, MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994. Série Atualidades Pedagógicas; n. 5.
- GIMENO, J. El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata, 1991.
- GENTILI. Pablo. Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____ La Construcción Social del Currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la história del curriculum. In Revista de Educación. N. 295. P. 7 a 37. Madrid, 1991
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. História da Educação, São Paulo: Cortez, 1990.

- HABERMAS, Jürgen. Dialética e Hermenêutica. Porto Alegre, L&PM, 1987.
- _____. Consciência Moral e Agir Comunicativo. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980.
- _____. O Discurso Filosófico da Modernidade. Lisboa. Dom Quixote, 1990.
- KNIJNIK, Gelsa. Documento 3: Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. In Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 21, n. 1. P. 229 a 241, jan./jun., 1996
- KURZ, Robert. O Colapso da Modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz a Terra, 1993.
- LOCH, Jussara M. de P. Parâmetros Curriculares e Projeto pedagógico. In Anais do Seminário regional de Políticas e Administração da educação. São Leopoldo, jul. 1999 P. 97 a 98.
- MARQUES, Mário Osório. Pedagogia: a ciência do educador. Ijuí, RS. Editora UNIJUÍ, 1990.
- _____. Conhecimento e Modernidade em Reconstrução. Ijuí, RS, Editora UNIJUÍ, 1993.
- MATUS. Política, Palnificación y Gobierno. Caracas: Fundacion Altadir, 1987
- _____. Planificación de Situaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1980
- MOREIRA, Antônio Flávio. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- OLIVEIRA, Manfredo A. A Teoria da Educação no Conflito das Racionalidades. In: Revista Educação e Debate. Fortaleza, n. 14, jul/dez. 1987. P. 1 a 19.
- PALMER, Richard E. Hermenêutica. Lisboa: Edições 70, 1989
- POPKEWITZ, Thomas. Reforma Educacional: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PRESTES, Nadja H. Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1996.
- _____. O Pensamento de Habermas. In GHIRALDELLI, P. & PRESTES, N. H. Filosofia, Sociedade e Educação. Marília, SP. Ano I, nº 1, 1997, p. 119 a 139
- RICOEUR, Paul. O conflito das Interpretações. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- _____. Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In SILVA & MOREIRA (Orgs). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In SILVA & AZEVEDO (org.) Reestruturação Curricular: novas mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.

- _____ & PÉREZ GOMES. A.I Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil é hora da Relevância. In. Educação Brasileira, CRUB, Ano IV, nº 9, Brasília: 2º sem. 1982.
- _____ A Administração da Educação como Processo Mediador. In Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre: v. 2. p. 1 - 93, jan./jun 1984.
- _____ Gestão da Educação na América Latina. Campinas: Autores Associados, 1995
- SANTIAGO, Anna Rosa F. Educação e Corporativismo no RS. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, UFSM, 1991
- SILVA, Luiz H. & AZEVEDO, José Clóvis (Org.) Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Luiz Heron da. (org.) A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____ Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____ (Org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- STEIN, Ernildo. Aproximações sobre Hermenêutica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- _____. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. In BAQUERO, (org.) Educação e Técnica: possibilidades & impasses. Porto Alegre: Kuarup, 1989. p.17 - 39.
- _____ Epistemologia e Crítica da Modernidade. Ijuí, RS Ed. UNIJUÍ, 1991.
- SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI et alli. (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo Cortez, 1996, p. 15 a 40.
- TOMMASI, L. de, WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, Cortez, 1996.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI et alli. (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, Cortez, 1996.
- VESPOOR, Adriaan M. Veinte Años de Ayuda del Banco Mundial a la Educación. Presentación y evaluación. In Perspectiva, vol. XXI, n. 3, 1991, p. 79 a 93.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- BRASIL. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Anais do Seminário "Política educacional na escola básica: o desafio entra a concepção e a operacionalização. São Leopoldo, UNISINOS, julho de 1999

- _____. Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). *GT Currículo*, 1995 a 1998
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Para Todos; caminho para mudança, Brasília, MEC/SEF, 1985
- _____. Ministério da educação e do desporto. Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 - 2003. Brasília, 1993.
- _____. Ministério da Educação e do desporto. Parâmetros Curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997. 10 v.
- _____. LEI N. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, dez. 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 03/97. Câmara de Educação Básica. Mar. 1997.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 05/97. Câmara de Educação Básica, mai., 1997.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 4/97. Câmara de Educação Básica, mar. 1997.
- _____. LEI N. 9.424. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, Brasília, dez. 1996.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jontien, Tailândia, mar. 1990.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da educação, Departamento pedagógico. Padrão Referencial de Currículo. Porto Alegre, 1996.

RESUMO

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella

Título: A Viabilidade dos PCN como Política Pública de Intervenção no Currículo Escolar

GT: 05 - Estado e Política Educacional

Agência Financiadora: CAPES

O estudo investiga a viabilidade e a pertinência do Padrão Referencial de Currículo (PCN), divulgado pelo Ministério da Educação como política pública que pretende imprimir níveis de equidade à educação básica brasileira, em perspectivas de melhores condições e qualidade de ensino. Aproximando dialética e hermenêutica como atitude metodológica, a pesquisa é orientada pela hipótese de que as propostas curriculares oficiais, ao inserirem-se no universo de significações tecido pela cultura e pelas relações do cotidiano escolar, adquirem sentidos próprios, nem sempre coincidentes com as intencionalidades que as motivam. Desse modo, identifica uma crise de racionalidade na formulação e implementação das políticas públicas de educação voltadas para a reestruturação curricular.