

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E GLOBALIZAÇÃO

Maria Salonilde Ferreira

Professora visitante do Programa de Mestrado da Universidade Federal do Piauí

RESUMO

A reflexão referente à globalização e currículo emerge no contexto das mudanças que estão transformando toda sociedade. Nesse contexto, é que se pretende analisar as relações entre as políticas educacionais e a globalização, tentando destacar suas implicações na proposição de um currículo escolar nacional. A análise evidencia que a reforma do sistema escolar brasileiro se restringe a medidas que se coadunem com os interesses da globalização. As decisões são tomadas em nome dos interesses locais, no entanto, elas são direcionadas por motivos externos relacionados às metas da globalização. Esta tem adquirido, no Brasil, contornos que reforçam a discriminação e desigualdades sócio-culturais e educacionais.

Palavras-Chave: Globalização, Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais.

RÉSUMÉ

La réflexion à propos de la globalisation et de l'éducation émerge dans le contexte des bouleversements qui ont renversé toute la société. C'est sous ce contexte que l'on prétend faire l'analyse des rapports entre les politiques éducationnelles et la globalisation, en essayant de mettre en relief leurs implications dans le déploiement d'un curriculum scolaire national. L'analyse démontre que la réforme du système scolaire brésilien se restreint à des mesures qui s'affinent aux intérêts de la globalisation. Bien que les décisions soient prises au nom des intérêts locaux, dans le fond elles sont contrôlées du dehors, en fonction des intérêts de la globalisation, qui esquissent des contours très différenciés dans ce processus. Et le trait prédominant au Brésil c'est d'un processus d'enseignement qui renforce la discrimination et l'élitisme.

• : Globalisation, Éducation, curriculum scolaire national

A reflexão acerca da globalização e escolaridade emerge no contexto de uma prática pedagógica vivenciada no cotidiano de uma escola da rede de ensino público da cidade do Natal/RN – Brasil.

A necessidade de atender a demanda da escola implicou na elaboração de um currículo escolar para o ensino fundamental.

A praxis vivenciada no cotidiano da escola nos oferece elementos que poderão nos ajudar a analisar essa questão na perspectiva de suas interrelações.

É verdade que o processo de globalização é, muitas vezes, percebido, de uma forma muito simplificada. Para a maioria dos indivíduos significa, apenas, a simples ruptura das fronteiras estruturando-se um espaço mundial comum. Esta simplificação resulta, segundo DOWBOR (1997), da incapacidade de

se compreender a realidade na mesma velocidade de suas transformações.

No entanto, os ensaios teóricos existentes permitem, sem pretender aprofundar as análises políticas, nem tampouco adentrar na discussão das correntes econômicas, apreender as relações existentes entre políticas econômicas e sociais, particularmente as políticas educacionais e a globalização.

Como situam muito bem os analistas sociais (Santos, 1997; Harvey, 1989; Hobsbawm, 1991 entre outros), para superar a crise, o capital rompe fronteiras estabelecendo-se para além dos sistemas nacionais de regulação econômica, transnacionalizando-se. Dessa forma, atinge um caráter de globalização com capacidade para agir independentemente dos estados nacionais. Todavia mantém, em nível nacional e internacional instrumentos

de regulação política.

Para SANTOS (1997, p. 20):

"(...) nos últimos dez anos assistimos a uma dramática intensificação das práticas transnacionais, da internacionalização da economia à translocalização maciça de pessoas como migrantes ou turistas, das redes planetárias de informação e de comunicação à transnacionalização da lógica do consumismo dessas transformações. A marginalização do Estado nacional, a perda da sua autonomia e da sua capacidade de regulação social tem sido considerada como principal consequência.

Isso passa a exigir novos modos de organizar a sociedade implicando uma nova política de controle, numa nova estética, numa nova psicologia, em suma, numa nova configuração da sociedade caracterizada pela reestruturação econômica e reajustamento social e político.

GRAMSCI (1989) adverte sobre essa implicação ao ressaltar que mudanças estruturais são inseparáveis de um modo específico de viver, de pensar e sentir a vida.

Nesse sentido, as análises evidenciam maior organização do capital através de mecanismos como a dispersão, a mobilidade geográfica, a flexibilidade nos processos de trabalho e nos mercados de trabalho e de consumo e nas inovações (tecnológicas, institucionais e do produtos). Em contrapartida evidenciam, também, índices elevados de subemprego, desemprego, inflação, déficit orçamental, crise financeira do Estado da Providência, dívida externa, acentuando-se as desigualdades e os processos de exclusão social.

Quanto as formas de pensar a vida, vai se construindo, nesse contexto – o neoliberalismo – presente em todos os espaços pela incorporação das novas palavras de ordem do jargão neoliberal – modernização, privatização, terceirização, globalização, qualidade total, racionalização de recur-

sos e outros.

Nessas novas formas que a organização social assume, a escola continua a desempenhar seu papel estratégico.

É verdade que o sistema escolar antecede a sociedade capitalista moderna e pós-moderna. No entender de ENGUITA (1989) continuou a desenvolver com ela mas por razões alheias a ela. No entanto, a partir de um determinado momento do desenvolvimento capitalista as necessidades deste passaram a influir nas mudanças que se operam no sistema escolar. Esse autor enumera algumas das razões para esse fenômeno. Entre outras, a ingerência do capital nas decisões políticas; alguns pontos em comum entre escola e empresa, tornando-se a primeira local de treinamento da mão-de-obra que a segunda lança mão quando dela necessita e, ainda, a legitimidade social das empresas ao se configurarem como paradigma da eficiência, convertendo-se, para as autoridades nacionais, em modelo a ser imitado.

Como afirma POMER (1997, 154):

"La globalización de la economía acompañada de fenómenos sociales que si no ocultos, habitualmente no son presentados como aspectos de una totalidad en que todos se articulan e interenfuyen, y por lo tanto no son enteramente comprensibles si marginados del todo sistémico. Cada proceso de camilio en una esfera de la realidad social afecta de maneras diferenciadas a todas las otras esferas. El sistema escuen todo en que los autogerimos y las afinidades, las agregaciones conviven, se conectan entre si, armonizan y chocan, producen emergencia previsibles y productos no imaginados."

Neste contexto é que se pretende analisar as relações entre políticas educacionais e globalização e suas implicações na elaboração de um currículo nacional para a educação básica.

O GLOBAL E O LOCAL

As políticas sociais expressam uma forma específica de intervenção estatal cujo momento mais significativo foi aquele do pós-guerra quando se consolida, nos países capitalistas mais avançados, o chamado Estado de bem-estar social.

Segundo IBÁÑEZ (1997, p. 226):

"Este tipo de intervenção oferecia proteção governamental mínima em níveis de renda, saúde, educação, modificando a sua concepção de caridade, para uma concepção de cidadania, isto é, com o direito."

Essas políticas sociais eram sustentadas, por um lado, pelo crescimento industrial, o pleno emprego, o equilíbrio demográfico e o apogeu do Estado nacional, por outro pela extensa participação de partidos e sindicatos nos pactos sociais.

As mutações rápidas e profundas pelas quais passam a sociedade, expressas no processo de globalização caracterizado pela predominância do mercado especulativo / financeiro em detrimento do crescimento dos setores produtivos, concentração de renda, exclusão, índices elevados de subemprego, desemprego, inflação, déficit orçamental, crise financeira do Estado, dívida externa, provocam o enfraquecimento dos Estados nacionais.

Na expressão de THERBORN (1995, p. 45):

"Os Estados nacionais tornaram-se muito menores do que este novo mercado financeiro mundial, ao mesmo tempo em que passavam a depender da confiança desses mercados para implementar grande parte das políticas estatais."

Nesse contexto, as políticas sociais vigentes tornaram-se insustentáveis. As políticas educacionais não ficaram imunes a este cenário de profundas mudanças. Eventos como

a conferência mundial de Educação para todos demonstram a ingerência internacional na definição, não só de decisões econômicas como, também, de estratégias no setor educacional.

A partir de compromissos firmados internacionalmente, nessa última década, a educação, no Brasil, passou por uma série de mudanças expressas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental. Essas medidas institucionais configuram a nova política nacional para a educação básica.

Apesar do atrelamento dessas medidas à conjuntura internacional, no dia a dia raramente somos confrontados com o sistema mundial, ao contrário, no cotidiano somos o tempo todo confrontados com o estado que tanto regula a nossa vida como a desregula.

Como ressalta IANNI (1997, p. 67) a sociedade global não se constitui "*de modo autônomo, independente a alheio à sociedade nacional: ela se planta na província, na nação, na região, ilhas, arquipélagos e continentes, compondo-se com eles em várias modalidades, em diferentes combinações.*"

As medidas oficiais enfatizam a importância e a necessidade de uma escola de qualidade.

A preocupação com a questão da qualidade, por exemplo, é evidente em vários trechos do documento introdutório dos parâmetros curriculares nacionais.

O texto inicia afirmando que os "Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo País" (PCNs, v.1, p. 13).

A questão da qualidade é retomada ao afirmar como elemento catalizador de ações na

busca de melhoria da qualidade da educação brasileira" (ibdem).

E ainda:

"O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educacionais do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas" (idem, p. 15).

A questão permeia também o Plano Decenal de Educação. Na referência a esse plano pode-se ler:

"Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento." (ibdem)

No discurso oficial a qualidade em educação está associada ao desempenho da instituição escolar. Nesse sentido, pode se ler no Plano Decenal de Educação para Todos (1993, p. 27):

"a baixa produtividade do sistema, evidenciada pelas perdas observadas, por repetência e evasão, em sucessivas gerações escolares (...) é devido, em grande parte, à incapacidade da escola em atender à heterogeneidade dos alunos. Desenvolve-se uma cultura da repetência que leva à perda da auto estima e ao abandono precoce da vida escolar."

Além disso acrescenta: "nível insatisfatório de qualidade do ensino expresso em modestos índices de desempenho escolar; decorrente de insuficientes condições infra-estruturais e pedagógicas para a realização do processo de ensino".

A incompetência da escola associa-se também a ineficácia da qualificação dos professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho (ibdem p. 21).

Apesar do discurso oficial se reportar as condições macro estruturais do país e as conseqüências perversas de sua inserção no processo de globalização como a recessão e instabilidade econômica acarretando elevada concentração de renda (os 10% mais ricos concentram mais da metade da renda nacional), pauperização (o número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza absoluta aumentou de 29,5 para 39,2 milhões), compressão salarial exigindo a incorporação de crianças e jovens ao mercado de trabalho (um contingente de mais de 7 milhões), subemprego, desemprego, não se registra nesse discurso nenhuma alusão às relações entre as condições econômicas e sociais e os padrões de vida e educação dos indivíduos:

Como adverte FERREIRA (1998, p. 56):

"As análises evidenciam a forte associação às condições sub-humanas a que se vêem relegadas essas pessoas e demonstram, também, o enorme peso dessas circunstâncias nas trajetórias escolares, no êxito ou fracasso escolar."

O Plano Nacional de Educação fixa entre outras metas, a eliminação das desigualdades educacionais, a melhoria do acesso e permanência escolar, a valorização do magistério, a elaboração de um currículo escolar nacional.

As contradições tornam-se evidentes quando se atenta para as estratégias postas em prática para operacionalizar as medidas oficiais. Essas se restringiram à publicação dos PCNs e a divulgação na mídia que cada um dos professores e professoras que atuam no ensino fundamental iriam receber, em sua casa, uma caixa verde e amarela (as cores nacionais) contendo os exemplares do currículo escolar, uma antena parabólica para cada uma das 194.443 escolas públicas e os kits pedagógicos. Dessa forma, todo país se integraria ao sistema de TV Educativa onde será ensinado o que ensinar e como ensinar.

Assim, temos de um lado, uma proposta curricular regulamentando e descentralizando ações educativas em diferentes esferas administrativas (federal, estadual e municipal), na busca de uma educação de qualidade e, por outro lado, o estado de crise e as políticas internacionais de ajuste impondo estreitos limites à sua implementação.

Então, torna-se evidente que a qualidade perseguida é aquela indispensável aos objetivos mercadológicos de adequação aos valores e interesses liberais globalizados via mecanismos de regulação que garantam o controle e a padronização imposta pela racionalidade técnica expressa na elaboração de um currículo escolar nacional, utilização de livros textos, programas televisivos, treinamento maciço de professores e professoras.

Dado o impacto da globalização nas relações de poder, esse se desloca de modo crescente dos centros de decisões nacionais para centros internacionais. Apesar dessas decisões se colocarem como de interesses locais elas se dão em função de interesses impostos sem processo de globalização.

Como afirma SPOSATI (1997, p. 43):

“O processo de globalização

não é uniforme, não atinge todos os países da mesma maneira e não atinge a todos os que vivem no mesmo país do mesmo modo só na esfera da economia, ainda que esta seja determinante.”

A feição que este assume, no Brasil, é de um processo que reforça os mecanismos de elitização e discriminação.

As contradições que permeiam a implantação dos PCNs faz parte do antagonismo mais universal que o processo de globalização traz no seu bojo para as áreas sociais. Nesse sentido, é preciso olhar a globalização como lugar de contradições. Como as relações contraditórias se exercem numa multiplicidade de relações de forças, se faz necessário pensar, urgentemente, em alternativas que assegurem a todos uma educação cujos critérios de qualidade incorporem padrões básicos de cidadania.

Para DOWBOR (1997) o processo de globalização tem exigido um preço excessivamente elevado para um progresso de globalização questionável, moral e eticamente insuportável para a sociedade humana.

OS PCNs: ALGUMAS DE SUAS PARTICULARIDADES

Um dos aspectos que se pretende enfatizar nessa análise é a presença, nos PCNs, de algumas dubiedades comuns às práticas sociais que se inscrevem no contexto neoliberal.

O documento introdutório (p. 13) anuncia que os PCNs:

“Por sua própria natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não

configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade política e sócio-cultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas."

Uma questão se contrapõe à esse discurso. Se estados, municípios e escolas já vêm elaborando uma reflexão acerca do currículo escolar e definindo o seu projeto pedagógico, como o próprio documento faz referência (p. 17), que sentido faz uma proposta nacional onde se encontram definidos princípios, áreas e temas, objetivos, conteúdos e orientação didática?

O argumento de que a extensão territorial e a diversidade cultural do país requerem uma proposta nacional de educação parece pouco convincente. Historicamente essa tem sido a opção hegemônica. Porém, cabe questionar se é realmente necessária uma decisão nacional centralizada para garantir a unidade ou esta poderá ser mantida por outros processos?

Após a comprovação da inviabilidade da proposta tecnicista da década de setenta do século passado, as escolas permaneceram, por quase duas décadas funcionando segundo suas concepções próprias de currículo e isso não acarretou nenhum perigo a unidade nacional. Esse foi um período em que se efetivaram inúmeras experiências escolares que vêm dando certo o que põe em dúvida as opções hegemônicas até então, impostas às escolas.

As ambigüidades ficam mais evidentes quando se considera as medidas para operacionalizar os PCNs. Na realidade, a prática educativa é orientada por considerações muito mais prosaicas do que aquelas que perpassam os discursos relativos à educação. As medidas governamentais ilustram bem o que significa, na prática, a implementação dos PCNs. Esta se reduz, como já salientamos, a uma caixa verde e amarela

(cores nacionais) contendo dez livros onde se encontram as idéias e sugestões da nova proposta curricular a ser enviada a todas as professoras e professores (15.600 mil) da primeira à quarta série (1º e 2º ciclos segundo a nova Lei). Com isso, o governo pretende oferecer uma "escola de qualidade" aos 20 milhões de crianças que têm o privilégio de freqüentá-la. Privilégio à medida que, segundo as estatísticas oficiais, 50,9% das crianças de 7 a 9 anos e 15,2% daquelas que se situam entre 10 e 14 anos se encontram fora do sistema escolar.

Os principais responsáveis pela implementação dos PCNs são, na maioria, professoras que têm formação precária, trabalham em salas de aula onde falta desde o giz até cadeiras e recebem no máximo dois salários mínimos².

Segundo o depoimento do Ministro da Educação a revista IstoÉ (n.º 1.463, out/97, p. 37) não podemos esperar que todos os professores e escolas do País estejam preparados para lançarmos uma proposta de elevação de qualidade do ensino.

"Os estados e municípios continuarão com autonomia para definir os currículos escolares. Porém o MEC aposta no sistema nacional de avaliação da educação básica (Saeb) como uma das estratégias que obrigará estados e municípios a adotar os PCNs, uma vez que estes vão procurar se adaptar aos padrões do MEC com o objetivo de alcançar bons resultados nos exames do Saeb que mede o desempenho dos alunos a cada dois anos." (ibidem)

Se funcionar a lógica de mercado, a constatação dos desvios dará legitimidade ao Estado para retirar os investimentos, já que são poucos e estão reservados para aquelas escolas que apresentarem melhor "qualidade".

Essa estratégia resolve o paradoxo do Estado investir pouco na educação e garantir a "qualidade" que o mercado global exige.

Como a avaliação centra-se no desempenho do aluno, reforça a interpretação, do senso comum, de que o fracasso escolar é fracasso do aluno e não de um sistema que funciona de forma precária incapaz de atender aos déficits de escolaridade obrigatória.

As precariedades se evidenciam a partir dos aspectos físicos. Dos 194.487 estabelecimentos escolares, 70,3% situam-se na zona rural, constituindo-se a maioria, de uma única sala de aula. Nestas escolas se encontram 17,5% dos alunos inscritos no ensino fundamental, freqüentando classes multi-seriadas sob a responsabilidade de professores, na maioria dos casos, (40%) sem a mínima formação docente. Os outros 82,5% dos alunos inscritos nesse nível de ensino freqüentam as 29,7% das escolas urbanas que para atender a demanda escolar apelam, dado a insuficiência de vagas, para expedientes como número excessivo de turno ou, ainda, para as classes multi-seriadas à medida que na região que se concentra o maior número de alunos é onde se situa a menor quantidade de escolas.

Nessas circunstâncias, a escolaridade das crianças e jovens que freqüentam a rede pública é marcada pelo fracasso escolar caracterizado pela repetência e evasão escolares. A repetência se concentra, particularmente, nas séries iniciais onde cada ano 44% das crianças inscritas na 1ª série do ensino fundamental ficam retidas nessa série, reproduzindo um ciclo de repetência que termina pela exclusão dos alunos da escola. Outra conseqüência da repetência é a distorção série/idade em todas as séries desse nível de ensino, atingindo um índice médio nacional de mais de 63%.

A repetência sucessiva evidencia, portanto, a baixa qualidade do ensino e a incapacidade do sistema educacional de garantir a permanência do aluno na escola, penalizando, principalmente, os alunos oriundos das famílias expropriadas economicamente que são ainda pressionados a se

engajarem precocemente no mundo do trabalho.

A má qualidade do sistema, no entanto, se remete, no máximo, a figura do professor, particularmente a formação docente. Porém, no discurso oficial não se encontra nenhuma referência aos aviltantes salários da categoria, sua pauperização, perda de reconhecimento social, entre outros fatores. Além dos alunos, os professores e professoras são os grandes responsáveis pela má qualidade da escola.

O enfrentamento dessa problemática inclui além da caixa com os dez exemplares do PCNs, a atualização dos professores via satélite. Uma antena parabólica para cada uma das 194.487 escolas integrando todo país ao sistema de TV educativa onde será ensinado como ensinar e o que ensinar. Às quatro horas de programas diários serão acrescentados os "kits pedagógicos" elaborados por "experts" da Fundação Roberto Marinho ou Victor Civita.

É procedente a crítica de GROSSI, (IstoÉ, p. 38) ao afirmar:

"Tudo isso vai cair no vazio, se não houver uma política nacional para a formação dos professores, que hoje não existe. TV escola é só um arremedo."

Na realidade, os grandes obstáculos – falta de investimento na formação de professores, ausência de uma política salarial conseqüente e as condições de indigência da grande maioria das escolas públicas – que fazem qualquer proposta curricular "cair no vazio" se mantêm inalterados.

NEM TUDO SE REDUZ A UMA CAIXA VERDE E AMARELA

A proposta dos PCNs contraposta às medidas oficiais para sua implementação torna evidente que esta se coaduna apenas com a

ideologia neoliberal que defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautar por critérios de qualidade e produtividade definidos com bases em resultados de padrões, indicadores e medidas.

Não é por acaso que o Ministro da Educação aposta no Saeb como a estratégia que obrigará as secretarias estaduais de educação a seguir a orientação nacional "mesmo sem haver obrigatoriedade".

Como ilustra GARCIA (1997, p. 162):

"Ao final de cada ano nova aplicação de testes padronizados, para que nenhuma das ovelhas se desgarre do rebanho. Como no 'Anjo Exterminador de Buñuel, todos devem caminhar juntos'."

Os princípios que norteiam os PCNs se limitam ao discurso expresso nos documentos oficiais. O que se faz presente é o controle via avaliação e a padronização imposta pela racionalidade técnica expressa na utilização dos livros textos, programas televisivos, vídeos e computadores para algumas escolas enquanto outras continuarão relegadas a mesma indignação em que se encontram, acrescida do estorvo de nela se manter por sua incompetência para atingir os padrões de qualidade que o sistema exige, comprovada pelos resultados da avaliação nacional.

Segundo GARCIA (op. cit. pp. 166-167):

"O controle despolitiza a avaliação, deslocando-a para um nível extra-social, construindo um discurso avaliativo que justifica as desigualdades por leis da natureza e da cultura. Identificadas e naturalizadas as 'diferenças', que perdem a perspectiva social, cultural e política de sua produção, distorce o sentido da justiça social e de igualdade.

A injustiça de bens materiais, culturais e de educação é justificada pelas "diferenças" – uns são mais capazes do que outros, uns se esforçam mais do que outros, uns têm mais méritos do que outros. Os outros são os que fracassam na escola e no trabalho, condenados ao analfabetismo e a posições subalternas na sociedade".

Segundo o discurso do MEC, os PCNs são uma medida para enfrentar a situação caótica em que se encontra a educação do país. Sua implementação mudará toda estrutura educacional à medida que incorpora à rede de ensino público as melhores experiências pedagógicas e os mais eficientes métodos de ensino do Brasil e do mundo.

O ministro afirma que os estados e municípios vão querer adotar os parâmetros porque não existe nada mais inovador.

No entanto, existe uma enorme produção criticando os vieses da proposta desde os princípios que a norteiam, aos temas propostos e a orientação pedagógica.

MORREIRA (1997, p. 93) adverte sobre o psicologismo que permeia a proposta e alerta:

"O psiquismo dos indivíduos e a organização dos conteúdos curriculares constituem tarefas demasiado importantes para serem depositadas exclusivamente nas mãos dos psicólogos."

E Indaga: "(...) se a definição de parâmetros curriculares nacionais não é tarefa demasiado importante para ser desenvolvida fundamentalmente, a partir das contribuições de teorias curriculares tradicionais e de pedagogias psicológicas" (op. cit. p. 106).

O ministro desafia: "Se alguém tem algo melhor apresente." Ele esquece que sem a tutela da Nação, estados, municípios e escolas elaboraram propostas curriculares de boa qualidade e que a partir do que havia sido feito

e bem feito foram apresentadas sugestões as quais os próprios PCNs fazem referência.

O processo de elaboração dos parâmetros curriculares nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações."

Segundo CUNHA (1996) a postura do MEC foi de atropelar a pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre as propostas curriculares de 21 estados e do Distrito Federal. Antes que os resultados fossem apresentados o MEC já estava apresentando a primeira versão dos PCNs.

Nas palavras de CUNHA (op. cit. p. 61):

"Em vez de se partir das propostas curriculares existentes para se chegar aos PCNs o que se fez foi apresentar aos estupefatos assistentes os parâmetros já elaborados."

Enquanto nos PCNs se lê:

"Formou-se, então, uma proposta inicial dos PCNs que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão de âmbito nacional, em 95 e 96, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento e educadores."

CUNHA denuncia:

"Assim, em vez de convocação da universidade com seus pesquisadores os PCNs foram elaborados pelos professores de uma pequena escola privada de São Paulo, cujas credenciais ainda estão por ser apresentadas. A essa escolha não justificada juntou-se outra, a contratação de um consultor espanhol" (ibidem).

Pelo exposto, verifica-se que a proposta se caracteriza ainda, como uma intervenção centralizada escamoteada pelo discurso da flexibilidade, da diversidade, da heterogeneidade, da pluralidade, a qual se associa mecanismos de regulação política que garantem a centralização do poder de decisão. O apelo, a participação coletiva constitui-se, simplesmente, uma simulação para garantir a legitimidade das decisões.

Contudo, isso não ocorre sem conflitos. São esses conflitos que permitem, por um lado, a discussão das implicações nos PCNs do projeto neoliberal implantado no país e se contrapor a ele. Por outro lado, permite, também, dar continuidade as propostas alternativas que vêm sendo postas em prática e discuti-las em espaços/tempos coletivos, opondo-se ao enquadramento neoliberal. Este é o desafio que está posto para aqueles que *"querem construir uma escola que ao contrário de excludente seja incluyente, espaço democrático de socialização do saber historicamente produzido e direito de todos"* (Garcia, op. cit. p. 168). A Escola, portanto tem, ainda, uma função estratégica nessa sociedade. O que ela faz no período de tempo de que dispõe e dentro dos limites do seu espaço e, o que fazem, no seu interior, professores e alunos podem fazer diferença; poderá tanto viabilizar quanto obstacular os processos que conduzem à construção de um mundo mais solidário.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução dos parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1.
- CUNHA, L. A. **Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética**. Cadernos de Pesquisa (99). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1996, pp. 60-72.
- DOWBOR, L. "Globalización e Tendências Insitucionais" In: **Desafios da Globalização**. Resende, E. A. et alii (org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 215-230.
- ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, M. S. E por falar em cotidiano escolar. In: **O Cotidiano Escolar e as Práticas Docentes**. FERREIRA, A. L. (org.). Natal/RN: ADUFRN, 1998. p. 53-70.
- GARCIA, R. L. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola básica na virada do século: cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRAMSCI, A. Caderno 12 – **Apontamentos e Notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais**. Trad. Paolo Noselta. São Paulo: UFSCar, 1989.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos. O breve século XX – 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, O. "A Política Mudou de Lugar". In: **Desafios da Globalização**. Resende, E. A. et alii. (org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 17-27.
- IBAÑEZ, N. "Globalização e Saúde". In: **Desafios da Globalização**. Resende, E. A. et alii (org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 215-230.
- MORREIRA, A. F. B. **A psicologia... E o resto: o currículo segundo César Coll**. Cadernos de Pesquisa (100). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mar/1997, pp. 93-107.
- POMER, L. Hacia donde vamos? In: **Desafios da Globalização**. Resende, E. A. et alii (org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 154-164.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SPOSATI, A. "Globalização: um novo e velho processo". In: **Desafios da Globalização**. Resende, E. A. et alii (org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 43-49.
- THERBORN, G. "A crise e o Futuro do Capitalismo". In: **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Sader, E. et alii (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 39-50.

Notas Finais

¹ IBGE. Brasil em números. V. 2. Brasília: MBGE, 1993.

² O salário mínimo é R\$ 150,00 (centro e cinquenta reais).