

## PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: QUANDO A ORDEM DOS FATORES ALTERA O RESULTADO

*NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS AND NATIONAL EDUCATION PLAN: WHEN THE ORDER OF THE  
TERMS ALTERS THE RESULT*

ELIANE MIMESSE\*

### RESUMO

Identificam-se, em alguns dos artigos da legislação educacional brasileira, pontos comuns aos apontados pelos documentos produzidos por organismos internacionais. Faz-se uso, para tanto, da **Constituição da República Federativa do Brasil**, do **Plano Nacional de Educação**, da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** e dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, além de documentos internacionais. Essa legislação deveria seguir a ordenação cronológica, como a citada nas linhas anteriores, em decorrência dos necessários debates e reflexões para sua devida formulação. Os interesses, os discursos e os documentos internacionais, entretanto, conduziram a redação da legislação de modo desordenado. Verificou-se a existência de artigos e argumentos idênticos. No intuito de reforçar o caráter de legitimidade, o Ministério da Educação criou, difundiu e incentivou programas e publicações, contendo sugestões para a efetivação dos preceitos apresentados, principalmente no que tange aos conteúdos das disciplinas das grades curriculares. Mesmo sem a participação dos educadores na elaboração dessa legislação educacional, as diretrizes e sugestões curriculares permanecem em vigor.

**Palavras-chaves:** Ensino; Legislação educacional.

### ABSTRACT

*In some articles of the Brazilian educational legislation, there are some common points with documents produced by international organizations. The Constitution of the Federative Republic of Brazil, the Brazilian Educational Plan, the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (General Law of Education in Brazil), the Parâmetros Curriculares Nacionais (Brazilian Curricular Parameters), as well as international documents were consulted. That legislation should obey a chronological order, such as the one above, owing to the required debates and reflections for its proper formulation. Nevertheless, interests, discourse and the international documents conducted a misarranged edition of the legislation. Identical articles and arguments were found. The Ministry of Education, intending to legitimate its position, has created, disseminated and encouraged programs and publications where suggestions for consolidation of its projects were presented, especially the contents of the curricular disciplines. Despite the absence of educators in the development of that legislation – educational -, the curricular law and suggestions have been remained.*

**Keywords:** Teaching; Educational legislation.

---

\* Doutora em Educação (PUCSP), Professora da Universidade Tuiuti do Paraná.

A **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988, previu a redação de um **Plano Nacional de Educação**, o que realmente se concretizou apenas no ano de 2001. Os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, elaborados entre os anos de 1995 e 1998, passaram a ser publicados no ano de 1997, mas deveriam, na verdade, apresentar-se após a publicação da referida Lei que instituiu o **Plano Nacional de Educação**. Os objetivos e prioridades do Plano Nacional em questão abarcam, respectivamente:

1. elevação global de escolaridade da população;
2. melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
3. redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência, na escola pública;
4. democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

1. garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino;
2. garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
3. ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino;
4. valorização dos profissionais da educação;
5. desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino

Levando-se em conta os objetivos e prioridades elencados que nortearam as diretrizes para a posterior elaboração de planos estaduais e municipais, adaptando-os “às especificida-

des locais e às definições de estratégias adequadas a cada circunstância”, faz-se o seguinte questionamento: quais circunstâncias sociais, políticas, econômicas e históricas possibilitaram a elaboração de parâmetros curriculares no final da década de 1990, precedendo a finalização de um plano nacional?

Na **Constituição da República Federativa do Brasil**, em seus artigos 206, 201 e 211, identificam-se incisos que tratam da questão curricular. O artigo 206 merece destaque:

Artigo 206º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

Nesse artigo, estão relacionados e contemplados vários princípios de caráter democrático, como os que constam nos incisos I, II, III e VII. No inciso III, quanto ao pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, subentende-se a possibilidade de flexibilidade curricular, adaptando o currículo às diversas localidades do país. Contudo, a necessidade do pluralismo de idéias e concepções tornam-se deveres inerentes à sociedade democrática e à própria educação,

pois sem essa possibilidade de expressão não se pode ensejar a liberdade do ser humano.

O artigo 210 estabeleceu a necessidade da existência de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, “de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, e deverá ser, de acordo com o parágrafo 2º, “regular e ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Identifica-se, nesse ponto, a possibilidade de práticas de ensino diferenciadas. A premência na elaboração dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, seguindo a determinação por exigência constitucional, não se poderia esvaecer, mas sim concretizar-se. O artigo 211 apresenta a possibilidade de cooperação entre as três instâncias na organização de seus sistemas de ensino.

Artigo 211º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Com a publicação da **Emenda Constitucional nº 14**, de 12/09/1996, os parágrafos primeiro e segundo foram alterados e apresentam a seguinte redação:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino federais e exer-

cerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Nota-se que não é mencionada a expressão “sistema nacional de educação” e sim “sistemas de ensino”, entretanto, ao mesmo tempo, não se pode esquecer que o artigo 22, inciso XXIV, estabelece que “compete privativamente à União legislar sobre: [...] diretrizes e bases da educação nacional”, atribuindo à União a competência exclusiva de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse sentido, a atual **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 1996, deveria contemplar um capítulo que tratasse do sistema nacional de educação, já que uma legislação desse porte objetiva-se a sistematizar a educação e não apenas a sua institucionalização, isto é, implica o sistema, pois são definidos, em termos nacionais, os fins e os meios através dos quais os objetivos serão atingidos. Entretanto, segundo Muranaka e Minto (2001, p. 48), os constituintes parecem ter trabalhado com a idéia de um “sistema nacional de ensino” que é mais restrito, que é só escolar, do que “sistema nacional de educação” que é mais abrangente e “implica a necessidade de articular as várias áreas que compõem os direitos sociais, cujo atendimento tem a ver

com o grau de humanidade e cidadania que se deseja alcançar”. Criar um sistema nacional de educação implicaria

[...] o estabelecimento de normas comuns a todos, articuladas e ordenadas pela prática política dos sujeitos interessados, instituídas em um corpo doutrinário e normativo. Nesse sentido, quando se consagra no texto legal a noção de sistema nacional de educação, pode-se ‘[...] abrir caminho para a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas também comuns e regida pelo mesmo padrão de qualidade’” (SAVIANI apud MURANAKA; MINTO, 2001, p. 48).

Resgatando-se a discussão efetuada por Saviani (2000) sobre a existência ou inexistência de um sistema educacional brasileiro, quando compilou e analisou os vários debates efetuados, visando à redação da primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira, identifica-se a complexidade no processo de criação e manutenção de um sistema educacional. Assim,

[...] o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Isso implica, então, que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele. [...] O sistema, porém, ultrapassa o indivíduo. Com efeito, os indivíduos podem agir de modo intencional visando, contudo, objetivos diferentes e até opostos. Estas ações diferentes ou divergentes levarão, é verdade, a um resultado comum; este não terá contudo, um caráter de sistema, mas de estrutura (SAVIANI, 2000, p. 85).

Os referidos sistemas de ensino foram enfatizados em documentos internacionais produzidos na década de 1990, e destacavam, ao máximo, os resultados da aprendizagem<sup>1</sup>. Num desses documentos, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) recomendou urgência na implementação de uma reforma educacional que, por sua vez, foi reiteradamente marcada por outros organismos. Barreto (2000) reafirma essas premissas e as justifica pelo contexto da globalização mundial. Essa nova configuração, decorrente de “profundas transformações nas estruturas internacionais de poder”, conduziram os Estados Nacionais ao declínio de algumas de suas capacidades decisórias em favor de organismos internacionais. É, nesse contexto, que o documento publicado pela CEPAL, em 1992, denominado **A educação, eixo das transformações produtivas com equidade**, tornou-se referência para o redirecionamento da política educacional na América Latina. Esse documento

[...] estabelece o binômio competitividade e equidade como diretrizes a serem seguidas pelos países da região. De um lado, argumenta-se que a manutenção da capacidade de desenvolvimento das sociedades passou a depender muito mais fortemente do domínio, por parte de grandes contingentes da população, de habilidades intelectuais mais complexas, da capacidade de manejar informações e de se organizar nas relações de trabalho de modo mais autônomo do que o exigido em outros estágios de desenvolvimento das forças produtivas. Na era das chamadas “sociedades do conhecimento”, a educação passa a ser considerada o móvel do desenvolvimento e deve estar voltada fundamentalmente para alimentar as forças do mercado, portanto,

<sup>1</sup> No ano de 1990, ocorreu, na Tailândia, a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Essa conferência contribuiu com a produção de diversos documentos.



para criar melhores condições de competitividade. [...] De outro lado, justifica-se também a importância dada à educação por razões políticas, associadas à necessidade de preservar a democracia - reinstaurada em diversos países da América Latina ainda recentemente -, assegurando a todos o domínio dos conhecimentos básicos, habilidades e atitudes reclamados para o exercício da cidadania (BARRETO, 2000, p. 18).

Outro documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade é o **Relatório Delors**, para o qual foram convocados especialistas de todo o mundo, pela UNESCO, para compor a **Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas no qual o mundo se encontrava e enfatizou o papel que a educação deveria assumir. Desse modo, foi realizado um diagnóstico sobre o atual contexto mundial de interdependência e globalização, no qual se reconhece que o ideal de progresso só trouxe desilusão à grande parte da população mundial: desemprego, exclusão social e desigualdade social, mesmo nos países ricos, e foram indicadas as principais tensões a serem resolvidas no Século XXI: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação – mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2000). O **Relatório** assina-

la os três grandes desafios para o século XXI e as tarefas para a educação, respectivamente:

1. ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia;
2. adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação;
3. viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade.

1. Trunfo para a paz, liberdade e justiça social;
2. capaz de favorecer um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico;
3. fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras;
4. levar em consideração os valores fundamentais: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica (DELORS, 2001, p. 26).

A comissão organizou a educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais para poder dar resposta ao conjunto das suas missões que deveriam ser os pilares do conhecimento para cada indivíduo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Consideraram que cada um desses quatro pilares

deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (DELORS, 2001, p. 90).

A mesma comissão propõe um novo conceito de educação: educação ao longo de toda a vida, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da pro-

fissão, da cultura e do lazer. Seria, então, uma “sociedade educativa” e uma “sociedade aprendente”, ou seja, em que tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos, em que se deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. Cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura: habilidades para a competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes. Na formação de professores, destaca a formação pedagógica e para a pesquisa. Projeta a formação superior, mas não necessariamente universitária.

Segundo a leitura de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a década de 1990 apresentou uma política educacional dispersa, seguindo medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro.

[...] as reformas tem encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 42).

Um das críticas elaboradas a partir da análise das propostas do **Relatório Delors** é o seu discurso baseado no equilíbrio entre pólos opostos, possibilitando a percepção de que, com essas ações, a pessoa seria sobreposta às diferenças. De acordo com a interpretação de Duarte (2001), a comissão pretendeu um discurso dialético que, na realidade, é equivocado e proposital, “sendo sim um mero recurso discursivo para tentar manter-se na

metade do caminho entre posições opostas e decorrendo de insuperáveis limitações”.

Quando Fernando Henrique Cardoso fazia campanha para o seu primeiro mandato, indicava a educação como

(...) uma das cinco metas prioritárias de seu programa de governo, destacando seu papel econômico como base do novo estilo de desenvolvimento. O dinamismo e sustentação dessa base viriam da verdadeira parceria que deveria ser construída entre setor privado e governo, entre universidade e indústria (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 77).

Esse governo buscou congregiar interesses do capital e do trabalho em torno da educação. Em 1995, patrocinou um encontro entre os vários ministérios, que resultou no documento **Questões Críticas da Educação Brasileira**, propondo para a educação básica:

1. reestruturação de currículos e melhoria dos livros didáticos;
2. revisão dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º graus, com vistas, no 1º grau ao atendimento da aquisição de competências básicas – raciocínio, linguagem, capacidade de abstração – fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna;
3. implantação de sistema nacional de avaliação e de uma instância federal responsável pelos exames nacionais, integrada por técnicos e professores dos sistemas públicos, por especialistas em avaliação e por representantes de segmentos da sociedade civil organizada (sindicatos, pais de alunos);
4. aplicação anual dos exames com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema;
5. expansão ao atendimento ao pré-escolar para oferecer a todos as mesmas oportunidades de sucesso e progressão escolar, desde as primeiras séries. As iniciativas comunitárias consideradas ha-

bilitadas devem ser apoiadas, eximindo o Estado, nesse momento, da construção de uma rede de pré-escolas;

6. maior autonomia da unidade escolar – financeira inclusive – na prestação de serviços educacionais e maior responsabilidade pelas ações educativas;

7. maior articulação entre a rede de escolas de ensino médio e o setor produtivo, órgão e programas responsáveis pelas políticas industrial e de Ciência e Tecnologia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 81).

Pode-se identificar, dessa forma, quais foram os documentos adotados para a elaboração dos parâmetros curriculares. Entre eles, a **Constituição Federal**, os documentos internacionais e nacionais, que compuseram os prenúncios das reformas e que podem também ser verificados em eventos e em publicações específicas para profissionais da educação, como também na lei em vigor de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

O título IV, da **Lei de Diretrizes e Bases**, denomina-se: Da Organização da Educação Nacional. Considera-se interessante apontar seus artigos por tratarem da divisão de responsabilidades educacionais entre as esferas públicas; das incumbências dos estabelecimentos de ensino; dos princípios que regem as normas de gestão democrática do ensino público a serem definidos pelo sistema de ensino; da abrangência dos sistemas de ensino; das categorias administrativas das instituições de ensino e das diferentes categorias em que se enquadram as instituições de ensino privadas.

Artigo 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e

supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

Esse artigo repete o *caput* e o parágrafo primeiro do artigo 211, da **Constituição Federal**, já citado, e reforça a incumbência da União em coordenar a política educacional, concebendo ao Ministério da Educação o papel de um órgão centralizador, com competência normativa sobre os demais sistemas de ensino.

Artigo 9º - A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Esse artigo define as responsabilidades da União, entendida como governo central ou federal. Logo, no inciso I, incumbe a União de elaborar o **Plano Nacional de Educação**, entretanto, no artigo 214, da **Constituição Federal**, quem deveria estabelecer o **Plano Nacional** era a lei. Essa incumbência prevê a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo que a metodologia a ser adotada para sua elaboração depende dos órgãos oficiais. Os incisos II e III tratam, de forma genérica, parte do artigo 211, da **Constituição Federal**, mas centraliza na União as deliberações da política a ser implementada em todos os níveis e, ao mesmo tempo, descentraliza a prestação dos serviços educacionais para as esferas administrativas hierarquicamente inferiores, no momento em que incumbe a União de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

O inciso IV trata da tarefa que norteará currículos e conteúdos mínimos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, de forma a assegurar a “formação básica comum”. Muranaka e Minto (2001, p. 56) apontam duas dúvidas em relação a esse inciso: a primeira diz respeito ao significado pretendido com a palavra “competências”, levando em conta a regulamentação de vários aspectos

da **Lei de Diretrizes e Bases**: “evidencia-se que a interpretação oficial é a de que cabe à União definir o que se espera, em termos de competências intelectual, cognitiva, operacional etc., dos alunos que conseguirem o acesso a esses níveis de ensino, por meio das **Diretrizes Curriculares Nacionais** e dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**”; a segunda diz respeito à própria redação desse inciso, pois, “se o entendimento do legislador era o de que as três esferas partilhassem a definição das tais competências, a redação mais conveniente seria: ‘estabelecer, com a colaboração...’ ao invés de ‘estabelecer, em colaboração com...’, pois esta última expressão gera ambigüidade quanto ao entendimento sobre a iniciativa/responsabilidade da tarefa em questão”. O inciso V indica que a União

[...] deverá ter órgãos específicos para a elaboração de diagnósticos objetivos sobre a realidade educacional do país. Os órgãos de assistência direta e imediata ao ministro da Educação” (Gabinete, Secretaria-Executiva e Subsecretarias, Consultoria Jurídica), os “órgãos específicos singulares” (Secretarias de Educação: Fundamental, Média e Tecnológica, Superior, Especial e à Distância, e seus respectivos departamentos), o Conselho Nacional de Educação (CNE, órgão colegiado) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, autarquia vinculada ao MEC) por certo foram organizados para desenvolver esforços nesse sentido. Tais esforços são essenciais, não só para formular bons diagnósticos, como também para a adoção de políticas educacionais que superem os problemas detectados e aprofundem as alternativas que se mostrarem mais convenientes (apud MURANAKA; MINTO, 2001, p. 56).

Os incisos VI e VIII tratam da incumbência da União em assegurar processos nacionais de avaliação do rendimento escolar nos ensinos



fundamental, médio e superior, e das instituições de educação superior, e, em função disso, foram implementados os Sistemas Nacionais de Avaliação.

Artigo 15º - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O artigo 15º, da **Lei de Diretrizes e Bases**, aponta o que seria desejável, “graus de autonomia pedagógica e administrativa”, contudo é preciso relativizar essa autonomia, pois há um cerceamento claro proveniente das **Diretrizes Curriculares Nacionais** e, sobretudo, dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Como bem assinalam Muranaka e Minto (2001, p. 63), o problema está na elaboração centralizada sem nenhuma participação dos envolvidos. Essa discussão, sobre a participação dos profissionais da educação nos debates e produção dos parâmetros, será retomada mais adiante.

Outros artigos relevantes são os de números 26, 27 e 28 por objetivarem dirigir o planejamento curricular e traçarem orientações específicas. Eles fazem parte do Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das disposições Gerais. E o artigo 32, que situa a formação básica do cidadão como objetivo do ensino fundamental (Seção III).

Artigo 26º - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o

*caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da Quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Artigo 27º - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Artigo 28º - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo

adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Artigo 32º - O ensino fundamental com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas maternas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Nota-se que a lei preconizou diretrizes para os currículos escolares; preocupou-se com a

organização: do ensino, das classes escolares, do currículo; ocupou-se com a duração do ensino fundamental, o ensino à distância, a duração da jornada escolar diária e anual, as condições de matrícula, os objetivos do ensino; assinalou critérios de promoção, de avaliação, de recuperação de estudos, a abrangência dos currículos e a orientação a ser adotada na seleção de conteúdos de algumas disciplinas.

Convém indicar, nesse momento, que, no ano de 1998, foram publicadas as **Diretrizes Curriculares Nacionais** para o ensino fundamental. Essas visam à articulação de Estados e Municípios, através de suas próprias propostas curriculares, norteadas pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais** a elaborarem suas propostas pedagógicas<sup>2</sup>.

São propostas pelas Diretrizes Curriculares observações para a efetivação das propostas de cada escola, que devem seguir as prescrições da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** e dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Identificam-se itens diretamente relacionados, listados tanto nas Diretrizes Curriculares quanto nos Parâmetros Curriculares e na Lei de Diretrizes e Bases. Um exemplo é sobre a necessidade de cada escola explicitar

[...] nas suas propostas curriculares, os processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como *cidadãos em processo*, capazes de ser protagonistas de ações

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais são definidas como um conjunto doutrinário sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998c).

responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (BRASIL, 1998c, p. 2).

Pode-se, nesse momento, entender que, durante a elaboração do **Plano Nacional de Educação**, seu texto, inevitavelmente, recebeu influências explícitas da legislação em vigor que, por sua vez, seguia as sugestões apresentadas pelos documentos internacionais. O caminho inverso trilhado pelo processo de criação da legislação educacional brasileira do final da década de 1990 e início da década seguinte não interferiu nos seus resultados, sendo que todos convergiram para os mesmos pressupostos.

### **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: BREVES CRÍTICAS**

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados por uma equipe que, em 1995, divulgou a primeira versão preliminar, algumas cópias foram distribuídas - por volta de quatrocentas - a especialistas em educação, selecionados para a análise do material. A partir das críticas, foi formulada a segunda versão dos parâmetros, encaminhada ao Conselho Federal de Educação no final de 1996 (ABREU et al., 1997). A princípio, pode-se indicar a falta de definição sobre o conceito de currículo nacional, pois seria necessário esclarecer o que a equipe denominou de currículo nacional e identificar que este só vai se concretizar nas salas de aula, que existe implícita a intenção de controle, além de enfatizar um discurso nacional dominante em detrimento dos excluídos. Também acentua o indevido atrelamento do currículo nacional aos interesses da economia, do livre mercado e, por fim, os efeitos desse currículo na desqualificação

dos professores (MOREIRA, 1996).

Com as análises elaboradas, foram indicadas propostas alternativas de formulação de currículos, assim como foram apontadas necessidades de um currículo que seja construído, pressupondo a existência das desigualdades.

Ao invés de um currículo que parta de uma suposta cultura comum, propomos um currículo que parta das desigualdades e da diversidade e que garanta espaço para as diferentes vozes dos diferentes grupos que constituem a nação brasileira. Discordando da definição de um mesmo currículo para um país caracterizado por tanta diversidade social e cultural, defendemos o estímulo ao processo de construção curricular nas escolas a partir de princípios comuns estabelecidos nacionalmente. Sugerimos, ainda, que tais princípios se determinem: com base na análise de experiências já desenvolvidas em estados e municípios que incentivaram a construção de currículos pelas escolas, pela crítica das discussões que os estudiosos do campo e os participantes de diferentes movimentos sociais vêm travando sobre experiências curriculares alternativas, pelo exame de propostas, ainda que não concretizadas, elaboradas por grupos que vêm trabalhando para autoridades governamentais nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, pela análise da literatura nacional e internacional sobre a questão, pela crítica de propostas internacionais contemporâneas de currículo (MOREIRA, 1996, p. 139).

Já Saviani (1996a) considera a importância da existência de currículos básicos, mas defende para o ensino fundamental a "idéia de base comum nacional", de acordo com as discussões feitas em torno da formação docente. Opõe-se à concepção de currículo mínimo, mas prevê o estabelecimento de elementos básicos comuns, a partir de ampla discussão, participação e elaboração conjunta. A autora define o currículo como

[...] consistindo numa seleção de elementos da cultura global da sociedade, é sempre uma, dentre as muitas escolhas possíveis. E que sua elaboração e implementação resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. A principal negociação, aliás, é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando os professores redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, de acordo com condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos) para desenvolvê-la, e vão, freqüentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem. Daí, ser imprescindível a participação do professorado, em todos os momentos de tomada de decisão sobre o currículo. Para tanto, há que se forçar a criação de espaços efetivamente democráticos, rompendo-se com a desigualdade de condições nas negociações (SAVIANI, 1996a, p. 2).

Abreu et al. (1997) defendem a idéia da divulgação da proposta, pois formavam a equipe que coordenou a elaboração dos parâmetros, quando indicam a quantidade de cópias distribuídas da primeira versão e apresentam a aceitação das sugestões recebidas também pelas cerca de três mil e quinhentas pessoas envolvidas nos encontros promovidos pelas delegacias do Ministério. As educadoras que compuseram a equipe consideraram esse número de debatedores suficiente para impingir autenticidade aos parâmetros. Na verdade, foi uma forma dissimulada de demonstrar a participação dos educadores que, de acordo com as análises dessa equipe, estavam mais preocupados com a política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação do que com as questões pedagógicas.

Elas também legitimam a argumentação irreal sobre a participação dos professores e especialistas e enfatizam a não obrigatoriedade dos parâmetros, de tal modo que os que se

coloquem contrários a essas determinações possam optar por outras práticas, como se essa afirmação procedesse na realidade. Ainda reafirmando o caráter da não obrigatoriedade para justificar a participação reduzida dos professores, apresentam o sistema de avaliação de que esses professores não participarão, fazendo-os caminhar no sentido contrário das tendências; a avaliação contribui como orientação de investimentos, de tal forma que se possa ter, progressivamente, uma situação educacional mais justa.

No volume introdutório dos parâmetros, tem-se um item denominado “A importância de um referencial curricular nacional para o ensino fundamental”. Nele encontram-se as definições dos termos parâmetro e currículo:

O termo ‘parâmetro’ visa a comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os ‘pontos comuns’ que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras.

O termo ‘currículo’, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. [...] Currículo pode significar, a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p. 49).

De acordo com Saviani (1996a), a justificativa indicada pelo termo parâmetro vincula-se à possibilidade de manutenção das diferentes propostas existentes nas instituições de ensino. O sentido de referência pressupõe uma política



de ensino para o país: favorecer a reestruturação de propostas educacionais, preservando-se as especificidades locais, e estabelecer um processo periódico e sistemático de revisão. Assim, a idéia de currículo apresentada é aquela que apenas define os programas, impondo-os; já a idéia de parâmetro denota uma maior aceitabilidade de mudanças, inovações e revisões.

A análise efetuada por Goodson (1995) sobre o currículo escrito confirma a idéia de imposição, por promulgar, justificar e legitimar as intenções básicas estipuladas de uma determinada escolarização, que serão operacionalizadas em estruturas e instituições.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. [...] é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 1995, p. 21).

Verifica-se a contradição no próprio texto dos parâmetros, pois, ao mesmo tempo em que indica a sua maleabilidade, estabelece características que envolvem a escola e o seu trabalho coletivo, os professores em suas práticas, os conteúdos das disciplinas, a relação que a escola deve ter com a comunidade e, ainda, prevê a necessidade do uso de tecnologias da comunicação, ou melhor, o uso dos programas da Televisão Educativa e da formação docente à distância. Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** se caracterizam por:

1. apoiar a escola na tarefa educativa;
2. mostrar a importância da participação da comunidade na escola;
3. contrapor-se a idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis;
4. explicitar a necessidade dos alunos desenvolverem as diferentes capacidades;
5. apontar a necessidade de cada escola ter o seu projeto educativo;
6. ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos;
7. evidenciar a necessidade de tratar temas sociais urgentes;
8. desenvolver um trabalho que contemple o uso de tecnologias da comunicação;
9. valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido (BRASIL, 1998a, p. 18).

Como não crer no direcionamento ou, como escreveu Saviani (1996b), no “caráter de guia, com detalhes sobre o que, quando e como ensinar” dessa proposta, que assume as diretrizes do cotidiano da coletividade escolar? É também nesse sentido que se desenrolam as críticas efetuadas por Muranaka e Minto (2001), quando apontam para a elaboração centralizada da proposta e na sua transformação em referenciais quase únicos para as atividades didático-pedagógicas. Na prática, esses referenciais acabam transcritos por meio dos livros didáticos e, dessa forma, constituem-se no principal referencial de escolas e professores.

Ainda, para reforçar essa idéia de que os parâmetros curriculares necessitam de explicações esmiuçadas, tem-se, além dos livros didáticos, uma publicação mensal da editora Abril - de baixíssimo custo - voltada especificamente para os professores do ensino fundamental. Foram publicados, nos anos de 1999 e 2000, edições especiais da revista **Nova Escola**, respectivamente para o ensino

de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, contendo sugestões e exemplos de como trabalhar os conteúdos, segundo os pressupostos indicados pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Esse encarte foi denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais: fáceis de entender”. Nos editoriais, a justificativa da publicação recai na necessidade de “traduzir em linguagem simples as propostas de trabalho do Ministério da Educação.” Os encartes são uma “ferramenta de trabalho” para os professores, composta por “resumos do documento do MEC, as dúvidas mais freqüentes que podem ser levantadas pelos professores, dicas e exemplos práticos de como adaptar as propostas ao seu dia-a-dia profissional.

A própria Secretaria de Educação Fundamental criou outros materiais para contribuir com a implantação dos Parâmetros Curriculares, contendo sugestões de atividades e que tendem a assumir novamente o caráter de guia. No intuito de intensificar a divulgação dos parâmetros curriculares, o Departamento de Políticas da Educação Fundamental organizou um programa denominado “Parâmetros em Ação”, que prevê a parceria entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais. Visa “à identificação das idéias nucleares presentes nos Parâmetros, Propostas e Referências Curriculares Nacionais”. O material produzido por esse programa propõe atividades para os professores e incentiva o uso da TV Escola<sup>3</sup>.

Nota-se, assim, que não só os livros didáticos e uma revista de circulação nacional incentivam os parâmetros a assumirem o antigo caráter instituído pelos guias curriculares produzidos

pelo Ministério da Educação nas décadas de 1960 e 1970, mas também a própria secretaria quando passa a divulgar programas com sugestões de atividades voltadas para séries e disciplinas específicas.

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam da cidadania, no item “Educação e Cidadania - uma questão mundial”, argumentos que tiveram como base os documentos internacionais sobre educação comparavam a necessidade do rumo educacional dos outros países. É nesse sentido a ênfase:

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. [...] Essa educação, ao longo da vida, está fundada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (BRASIL, 1998b, p. 17).

Os princípios norteadores dessa máxima educação ao longo da vida são encontrados nos parâmetros, do modo como são apresentados no **Relatório Delors** (2001), de acordo com os quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

a) Aprender a conhecer combina uma cultura geral, vasta, com a possibilidade de traba-

<sup>3</sup> Foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica os **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, que contém sugestões de atividades para as disciplinas do Ensino Médio.

lhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode ser enriquecido com qualquer experiência.

b) Aprender a fazer é indissociável ao aprender a conhecer, mas o aprender a fazer está ligado à questão da formação profissional, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas também competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Ressaltam que, nos dias atuais, as tarefas somente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, ou por tarefas de concepção, de organização, à medida que as máquinas se tornam mais 'inteligentes' e o trabalho se 'desmaterializa'. Os empregadores exigem uma competência que combine qualificação, adquirida pela formação técnica e profissional, comportamento social, aptidão para o trabalho em equipe, capacidade de iniciativa e gosto pelo risco.

c) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, representa um dos maiores desafios da educação, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. A compreensão do outro passa pela descoberta de si mesmo e pela visão ajustada do mundo, reconhecendo o outro com sua religião, etnia, etc. Realizar projetos com objetivos comuns, que ultrapassem as rotinas individuais e que valorizem aquilo que é comum e não as diferenças. A educação formal deve estimular a participação dos alunos em projetos de cooperação, como atividades desportivas e culturais e

atividades sociais (renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, e outros).

d) Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. É necessário, mais do que preparar as crianças para a sociedade, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele de modo responsável e justo. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Nos parágrafos em que os autores dos **Parâmetros Curriculares** explicam aos leitores o processo pelo qual tramitou sua elaboração, utilizam novamente os argumentos dos documentos internacionais e das premissas do **Relatório Delors**. Apontam o papel da escola como único, no sentido de proporcionar o domínio dos recursos possíveis que conduzam os alunos a uma participação social e política, tendo em vista as correlações existentes entre conhecimento e trabalho.

[...] um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e

processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola (BRASIL, 1998a, p. 28).

De acordo com Duarte (2001a), a difusão desse ideário está presente no cenário educacional há duas décadas, quando houve a “difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Piaget” que, usadas como marcos de referência para a educação, difundiram-se com o movimento do construtivismo que teve, no discurso de um de seus idealizadores<sup>4</sup>, a vinculação do “aprender a aprender como finalidade da educação numa perspectiva construtivista”. Apresenta uma

[...] terminologia utilizada própria do discurso construtivista no Brasil, acrescida por um nítido esforço de utilização de termos e expressões que caracterizassem um tom politizado e crítico do texto, buscando, assim, fazer tal concepção aparentar proximidade com as concepções educacionais críticas [...]. Destaque-se a constante utilização, nos PCN e no discurso de Coll, de termos como releitura, resignificação, reinterpretação, recontextualização. Esses termos traduzem, na verdade, o princípio metodológico básico de Coll que, dito de forma clara, nada mais é do que a liberdade que este autor concede a si mesmo, de extrair das várias teorias o que lhe pareça mais útil, jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver a parte que foi recortada (DUARTE, 2001a, p. 57).

Foi dessa forma que esse discurso misturou-se aos conceitos existentes, associando-se a determinados conceitos teóricos e interpretações livres. Para Duarte (2001a), o lema

‘aprender a aprender’ desvaloriza a transmissão do saber objetivo, descaracteriza a escola e os professores da função de ensinar, defende a função da escola como a de preparar os alunos para aprenderem somente o que for exigido, segundo a necessidade de adaptação requerida pelo mundo moderno. É o aprender a adaptar-se. Esse lema é

[...] a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo,... é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites... é o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo,... é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001a, p. 8).

Novamente, fazendo uso das argumentações de Duarte (2001a), pode-se identificar alguns dos posicionamentos de valor intrínsecos ao lema aprender a aprender: no ponto concernente a aprender a conhecer, julga-se a validade da aprendizagem em que o indivíduo a realiza sozinho, em detrimento da aprendizagem realizada a partir do conhecimento de outras pessoas. O autor tem como ponto discordante a defesa do papel do professor, pois este não estará “cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos”; o aprender a fazer pressupõe, por parte do aluno, o desenvolvimento de um método de aprendizagem próprio, valorizando um conhecimento do senso

<sup>4</sup> Duarte refere-se a César Coll, um dos principais responsáveis pela proposição e implementação da reforma curricular espanhola durante os anos da década de 1980.



comum; no aprender a viver juntos, é defendida a posição da autonomia e da funcionalidade na aquisição das aprendizagens, não deixa de ser uma educação relativista; e, no aprender a ser, apresenta a necessidade de atualização dos indivíduos, assim a ênfase é dada pela capacidade de adaptação, e a criatividade apregoada estimula apenas “a capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital” (DUARTE, 2001, p. 8).

Foi indicado por Duarte (2001a) a vinculação da pedagogia das competências com as pedagogias do aprender a aprender. É possível tornar esta relação mais explícita, quando Perrenoud (2000) identifica os saberes fundamentais para autonomia dos indivíduos, relacionando-os em oito categorias:

1. saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
2. saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, de modo individual ou em grupo;
3. saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
4. saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
5. saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
6. saber gerenciar e superar conflitos,
7. saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
8. saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Com essas categorias, Perrenoud (2000) defende a necessidade de mudança no papel do professor, na forma de transmitir seus conteúdos, de utilizar-se de metodologias

diferenciadas para avaliar e de se atualizar. É novamente a defesa da adaptabilidade que está em foco, da redução dos conteúdos das disciplinas e da formação de indivíduos com competências desenvolvidas para o mundo do trabalho. Nesse sentido, os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, quando apontam a educação e a cidadania como necessidades a serem desenvolvidas, seguem as mesmas premissas apresentadas neste texto:

Hoje em dia, não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional, que deve estar preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Estas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender” parece se impor à máxima “aprender determinados conteúdos”. A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas (BRASIL, 1998b, p. 21).

Assim, os preceitos estabelecidos pelos documentos internacionais, durante a década de 1990, podem ser identificados no discurso oficial da educação brasileira:

[...] (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou) uma mentalidade altamente pragmática, centrada apenas no hoje, no aqui e no agora, criando-se uma aversão

àquilo que foi denominado 'clássico' no saber socialmente produzido, uma aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, uma aversão à teoria considerada como inútil e uma valorização do banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio. O cotidiano doméstico mais alienado possível torna-se o padrão de comportamento até mesmo nas aulas do ensino superior, nos cursos de pós-graduação. [...] Cada vez mais o professor tem que justificar aos seus alunos porque ensinar isto ou aquilo, qual a 'utilidade' do conhecimento que espera que seus alunos aprendam. [...] Não seria essa a verdadeira direção para a qual apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais quando atribuem especial importância ao conceito de aprendizagem significativa, independentemente do sentido que esse conceito tenha na sua teoria de origem? (DUARTE, 2001b, p. 68).

Como o **Plano Nacional de Educação** foi elaborado posteriormente aos outros documentos oficiais, identifica-se, em seus itens, nos objetivos e metas dos níveis de ensino, a indicação aos preceitos estabelecidos pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais** do Ensino Fundamental e pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Em verdade, percebe-se uma harmonia quando se compara a redação das diversas legislações em leituras simultâneas: identificam-se, em seus artigos, similaridades e concordâncias, constituindo os mesmos fins. De tal forma, os artigos, as diretrizes, os pressupostos e as sugestões acima citados da **Constituição da República Federativa do Brasil**, do **Plano Nacional de Educação**, das **Diretrizes Curriculares Nacionais**, da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** e os itens abordados pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais** não indicam ao leitor, desatento à cronologia de suas respectivas

publicações, uma discordância de interesses, afinal a influência recebida para a elaboração dessa legislação - ordenada cronologicamente ou não - decorreu das sugestões advindas dos mesmos documentos internacionais, reafirmando, na prática, o axioma do título que inspirou esta reflexão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. R. et al. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as críticas apresentadas. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 1, n. 0, p.13-18, fev./abr. 1997.

BARRETO, Elba S. de Sá (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** 1ª a 4ª séries. v. 1. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** 5ª a 8ª séries: introdução. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: FEDESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: [s.n.], 1988.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB 4/98**, aprovado em 29/01/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica, 1998c.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Ministério da Educação e do Desporto: UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. ver. ampl. Campinas/SP: Autores Associados, 2001a.

- DUARTE, Newton. As pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de out. 2001b, Caxambu, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais, 2001.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, Tomás T. da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- MURANAKA, M. A. S.; MINTO, C. A. Organização da educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. [S.l.]: Xamã, 2001.
- NOVA ESCOLA. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série: fáceis de entender**. São Paulo: Abril, 1999.
- NOVA ESCOLA. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série: fáceis de entender**. São Paulo: Abril, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XV, n. 135, p.19-21, set. 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 8. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Nereide. Elaboração e implementação do currículo: alguns enfoques e problemas atuais. **Revista do SINPEEM**, São Paulo, n. 3, p. 9-14, fev. 1996a.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o Ensino Fundamental?** I CONED, Belo Horizonte, 02 ago. 1996b. **Anais...** Belo Horizonte: CONED, 1996.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.