

TEMAS EM DEBATE

# OS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONVÍVIO SOCIAL E ÉTICA\*

Luiz Antônio Cunha

Faculdade de Educação da UFRJ

*Este artigo foi baseado em parecer elaborado para a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além de examinar o "Documento Introdutório" dos PCN, o autor focaliza o capítulo "Convívio Social e Ética", especificamente o último item, identificando diversos vieses. O autor termina por sugerir a supressão de "Convívio Social e Ética", embora apóie o propósito não explicitado nos PCN de se adotar uma moral laica na escola pública.*

Vinte e quatro anos depois da última tentativa de se estabelecer um currículo unificado para todo o país, o Ministério da Educação apresentou à discussão pública os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental — PCN —, começando com as quatro primeiras séries.

Redigido em versão preliminar, datada de dezembro de 1995, os PCN foram encaminhados às várias instâncias dos sistemas educacionais, assim como a numerosos docentes-pesquisadores universitários, a quem o MEC solicitou parecer remunerado sobre os textos, a todos ou a parte deles. Os prazos foram julgados inconvenientes por muitos dos universitários, que não puderam dar seus pareceres.

Embora não tenha sido consultado na primeira rodada, concordei em fazê-lo posteriormente, convencido que fui de que minha formação sociológica poderia ser útil para a crítica daquilo que os PCN tinham de mais conspícuo: o "Convívio Social e Ética". Para vencer minha resistência inicial concorreu, também, o argumento de que eu havia escrito um texto sobre o

currículo do ensino de 1º e 2º graus há 20 anos (Cunha, 1977) — por que não fazê-lo agora?

Antes de entrar diretamente nos PCN, quero fazer três observações que me parecem pertinentes sobre o processo de sua elaboração.

A primeira observação que faço é sobre a pressa que presidiu a elaboração dos PCN. Se vários estados e municípios elaboraram, desde 1982, propostas curriculares de boa qualidade, por que razão abandonou-se uma diretriz mais *indutiva*, isto é, que partiria do que existe de bom, em proveito de uma diretriz mais *dedutiva*, que ignora o que já havia sido feito e bem feito, e recomeça tudo a partir de novas premissas<sup>1</sup>?

\* Artigo baseado em parecer elaborado a pedido da Secretaria do Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, apresentado em 14 de julho de 1996.

1 Quem conhece minha obra sabe que a defesa dessa diretriz indutiva nada tem a ver com uma postura populista a respeito da educação.

A propósito, em estudo que realizei sobre a plataforma de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, chamei a atenção para postura semelhante. A escola brasileira foi percebida pelo seu fracasso, como se tudo o que antes havia sido feito não tivesse resultado em nada de bom, que pudesse servir de ponto de apoio para melhorar a situação existente. Com isso, desqualificou-se o imenso esforço realizado por certas administrações municipais e governos estaduais para melhorar a educação pública, inclusive nas gestões de celebrados líderes do partido do próprio candidato (Cunha, 1995).

Consistentemente com essa posição, a postura do MEC foi a de *atropelar* a pesquisa encomendada pelo próprio ministério à Fundação Carlos Chagas — FCC — sobre as Propostas Curriculares Oficiais<sup>2</sup>. Na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o Ministério já dispunha da primeira versão dos PCN, justamente a que agora nos pede parecer. Nessa sessão, realizada em dezembro de 1995, o Ministério apresentou a primeira versão dos PCN à discussão dos pesquisadores brasileiros.

Em vez de se partir das propostas curriculares existentes para se chegar aos PCN, o que se fez foi apresentar aos estupefactos assistentes os parâmetros já elaborados. Esse procedimento insólito serviu para desestimular docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos, quando solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental. Parece que, mais uma vez, a administração pública tem da pesquisa uma visão apenas justificatória das opções já tomadas pelos dirigentes, quando não de algo apresentado tão-somente para efeito propagandístico<sup>3</sup>.

A segunda observação é sobre o contraste entre a posição da universidade, proclamada em *Mãos à obra, Brasil* (apud Cunha, 1995) e sua marginalização na elaboração dos PCN. Na proposta de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, seria justamente a partir da universidade (induzida pelo desenvolvimento científico e tecnológico) que o ensino básico capacitaria a força de trabalho exigida pelo setor produtivo. Mas, a julgar pelo processo de elaboração dos PCN, isso não passou de um apelo demagógico. Ou, então, será que a generosidade do propósito inicial foi *atropelada* pela pressa da nova administração do MEC?

Assim, em vez de convocação da universidade, com seus docentes e pesquisadores, os PCN foram elaborados pelos professores de uma pequena escola privada da cidade de São Paulo, cujas credenciais ainda estão por ser apresentadas. A essa escolha não justificada juntou-se outra, a da contratação de um consultor espanhol, César Coll, em cujo país, aliás, a *pressa* verificada no Brasil não ocorreu. Em consequência, cabe a pergunta: será que a *pressa* dos novos dirigentes do MEC levou-os a descartar a universidade brasileira, com seus pesquisadores tão *lentos* e *questionadores*, em proveito da rapidez e eficiência da Universidade de Barcelona?

A terceira observação é sobre o papel que a avaliação — afinal um elemento dos currículos — vem

tendo nas políticas e nas práticas do MEC no atual governo. O que parece guiar a política educacional voltada para a educação básica é a aplicação de testes nos alunos. Supondo que os dirigentes não sejam ingênuos, a única coisa que explica essa orientação é a *progressiva implantação do modelo mercadológico*: a publicação dos rendimentos dos alunos por escola para efeito da orientação dos “consumidores” da mercadoria educacional<sup>4</sup>. Isso começou a ser feito em Minas Gerais, segundo o figurino dos pedagogos do Banco Mundial, e se estende a todo o país pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB. Embora este atue por amostragem, sua extensão a todas as escolas é uma possibilidade anunciada pelas propostas que, na falta de melhor definição das políticas educacionais, tem-se de levar em conta para entendê-la em seus fragmentos.

Um desses fragmentos são os parâmetros curriculares, cuja pressa em sua elaboração sugere existir uma política educacional que parte da equivocada montagem de um sistema de avaliação para depois — só depois — pensar no currículo.

De todo modo, a inversão está instalada: o MEC faz realizar a avaliação do rendimento dos alunos das escolas de 1º e 2º graus sem que os sistemas estaduais tenham um currículo unificado ou que tenha havido consenso sobre o que se deve avaliar. Afinal, a avaliação é ou não é parte integrante do currículo?

2 Trata-se de pesquisa muito interessante, que comparou os currículos de 21 estados e do Distrito Federal, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Foram analisadas, também, as propostas curriculares dos municípios das capitais de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Além da equipe da FCC, atuaram na pesquisa consultores dotados de legitimidade acadêmica, em geral docentes universitários, o que concorreu para a qualidade dos estudos realizados.

3 Vale mencionar que a postura aqui reclamada não é nenhuma novidade, pois o MEC já a adotou recentemente. Na gestão Murilo Hingel, a Secretaria de Ensino Fundamental desenvolveu um interessante processo de elaboração de metodologia de avaliação de propostas curriculares para a educação infantil. Contratou consultores *brasileiros* com experiência na área, que produziram um documento básico, o qual foi submetido à discussão com entidades e pesquisadores dedicados a essa educação. Partindo do documento resultante da discussão, os consultores examinaram as propostas curriculares de estados e municípios, atividade completada com observação *in loco*. O texto final elaborado pelo MEC, a partir dos pareceres conclusivos, seria discutido com representantes dos estados e municípios, o que não aconteceu devido à mudança político-administrativa de janeiro de 1995.

4 Não se trata de mera suposição nem de uma análise conspiratória. As mesmas pessoas participaram do documento dos empresários, elaborado pelo Instituto Herbert Levy, *Educação Fundamental e competitividade empresarial* (uma proposta para a ação do governo); da política do estado de Minas Gerais na gestão Walfrido Mares-Guia; e, agora, no Ministério da Educação, com destaque para Cláudio Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira, este tendo ocupado a Secretaria-Geral do MEC no primeiro ano do governo, ambos continuando a assessorar o Ministério.

Ou será que é ela que vai ditar o currículo? São perguntas para as quais não temos respostas.

Passemos, então, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, tal como aparecem nos documentos apresentados aos pesquisadores. Primeiramente focalizo o *Documento introdutório*; depois, o texto *Convívio social e ética*: apresentação dos temas; por último, o texto específico *Ética*. Ao fim, apresento minhas conclusões, que podem ser lidas como recomendações.

## DOCUMENTO INTRODUTÓRIO: A ESCOLA SOCIALMENTE ONIPOTENTE

O *Documento introdutório* diz o que os PCN pretendem ser: não o currículo, mas, sim, referências para "orientar as ações educativas nas escolas". Pela dedução do complemento, posso inferir, também, que se pretende que não haja "grandes diferenças quanto à forma de abordagem e a distribuição dos conteúdos ao longo das oito séries do ensino fundamental". Em especial, os parâmetros pretendem ser efetivos em alguns estados, onde "o processo de renovação permaneceu incipiente e necessitando ser retomado para a sua complementação".

Assim, não se promete um currículo acabado (como se pretendeu fazer em decorrência da lei 5692/71), de modo a respeitar a autonomia das "diversas instâncias de governo". Em consequência, os PCN têm um caráter não obrigatório, já que não poderiam deixar de respeitar as "especificidades locais". Aí está uma questão complicada: o nível de detalhamento faz com que os PCN sejam, a rigor, mais o currículo do Ensino Fundamental do que propriamente parâmetros orientadores dos currículos de instâncias autônomas.

A expressão mais concisa da finalidade foi encontrada na seguinte passagem:

*Os PCN têm como finalidade subsidiar a elaboração ou revisão curricular, orientar a formação inicial e continuada de professores, a produção de livros e outros materiais didáticos, o fomento da discussão pedagógica interna às escolas, a elaboração de projetos educativos, o trabalho cooperativo das escolas com especialistas em educação e também entre especialistas, assim como a avaliação do sistema educativo nacional. (Documento introdutório, p.8, grifos meus)*

Vê-se aí como a adoção de parâmetros curriculares comuns aos sistemas educacionais aparece como propiciadora de sua avaliação, na linha do que foi sugerido no item anterior. Surge aí uma impropriedade: o texto se refere a um inexistente sistema educacional nacional, não previsto pelo projeto de Lei de Diretrizes e Bases — LDB — do Senado, que o MEC, aliás, prefere ao da Câmara<sup>5</sup>.

O último parágrafo do *Documento introdutório* dos PCN trata brevemente da "avaliação do sistema educativo nacional". Este seria um instrumento indispensável para o MEC analisar e intervir na qualidade do

ensino. O texto, contudo, adverte que, para isso, o foco da avaliação não deveria incidir apenas sobre o desempenho dos alunos, mas, também, sobre toda a estrutura do ensino. Neste sentido, a avaliação deveria levar em conta as condições e os investimentos ocorridos em cada localidade.

Não se encontra no *Documento introdutório* nenhuma justificativa das áreas curriculares, a não ser do "Convívio Social e Ética". As demais — Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Conhecimentos Históricos e Geográficos — se impõem, a partir de si mesmas, com suas justificativas de pertinência no currículo do Ensino Fundamental apresentadas nos documentos específicos. Considerando o esforço tão intenso de reformular o currículo, não valeria a pena aproveitar a ocasião para questionar a inclusão dessas matérias (ou áreas curriculares), por mais imperativa que pareça ser sua presença nele?

No que diz respeito ao aspecto propriamente cognitivo do currículo, os PCN apresentam uma concepção correta, convergente com o que vinha sendo desenvolvido pela reflexão coletiva no campo educacional, ultrapassando as idéias populistas e elitistas:

*A escola deve possibilitar ao aluno a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber elaborado e acumulado, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira e o que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (Documento introdutório, p.10)*

Aí está um ponto importante. Os elitistas gostariam de ver barrados à porta da escola os falares locais, os costumes populares e os valores distintos daqueles que integram a cultura do mundo erudito. Os populistas, por outro lado, só vêem a necessidade de rejeitar essa posição elitista, nada reconhecem nela

5 O ministro da Educação Paulo Renato Souza preferiu apoiar o projeto de LDB do Senado, já que o texto de Darcy Ribeiro, além de menos minucioso, tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original, de modo a adequar-se às políticas governamentais, como já havia demonstrado durante o governo Collor. Mas, ao invés de buscar incluir dispositivos no projeto do Senado, o MEC preferiu que ele deixasse de tratar dos temas que seriam objeto de projetos de lei específicos, ou o fizesse de modo bastante genérico, permitindo articulações com as medidas que se tomavam. Mas, a justificativa divulgada é exatamente o contrário desta: porque o Poder Executivo tomou a iniciativa de projetos de lei e de emenda constitucional, o projeto de LDB do Senado teria ficado livre de regulamentar essas matérias. Assim, enquanto o projeto de LDB do Senado prosseguia na tramitação parlamentar, pelas comissões e pelo plenário, ele foi sendo adaptado às políticas que o Poder Executivo apresentava. Neste sentido, o Ministério elaborou importantes projetos de lei, encaminhados pelo presidente da República ao Congresso, traçando assim, *no varejo*, as diretrizes e bases da educação nacional, fora, mas não contra o que seria a lei maior de educação. Este é o caso dos PCN, que avocam para si o que deveria ser o papel da LDB.

além de um repositório estranho e ameaçador à autenticidade da cultura popular. Mas, a justa concepção apresentada nos PCN, aliás já incorporada em numerosas propostas curriculares brasileiras, leva ao reconhecimento da legitimidade de diferentes padrões culturais, assim como dos diferentes níveis de legitimidade de cada qual.

Mas, a idéia geral que permeia o *Documento introdutório* (mas não só ele, como veremos adiante) não é "conteudista", como se poderia depreender da passagem acima. Muito pelo contrário, ele apresenta o ensino fundamental como tendo finalidades predominantemente *ideológicas*<sup>6</sup>.

Essa idéia geral decorre da suposição de uma independência da escola diante da sociedade, uma autonomia muito mais do que relativa: é a escola socialmente onipotente.

Quando da primeira leitura, pensei tratar-se de um procedimento muito comum, que é o de fazer-se uma justificativa geral, independente dos objetivos "para valer", só "para inglês ver". Mas, percebi logo que não era isso, quando me deparei com o texto voltado para a área de "Convívio Social e Ética". Sua consistência e sofisticação me levaram a pensar em outra hipótese: diante de objetivos pouco claros para o conjunto do currículo ou difíceis de se explicitar, os objetivos específicos dessa área curricular "invadiram" os gerais.

Na prática, é possível que cada área curricular, especialmente as fortes áreas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, e de Conhecimentos Históricos e Geográficos tenderão a impor suas próprias finalidades, mais cognitivas do que atitudinais.

Dentre os doze objetivos apresentados para o Ensino Fundamental, cinco referem-se, *grosso modo*, aos conteúdos das áreas curriculares, sendo que apenas um menciona explicitamente a Língua Portuguesa. Os demais sete objetivos, ou seja, dois terços deles, referem-se a objetivos *ideológicos*. Vejamos quais são:

### Objetivos cognitivos

- Apropriar-se dos conteúdos abordados pelas áreas curriculares, utilizando-os de maneira adequada em situações sociais.
- Utilizar as diferentes linguagens, verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura.
- Utilizar a Língua Portuguesa para compreender e produzir em contextos públicos e privados, mensagens orais e escritas, atendendo a diferentes intenções e contextos de comunicação.
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

### Objetivos ideológicos

- Compreender a cidadania como um conjunto de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de participação, solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, respeitando a opinião e o conhecimento produzido pelo outro, utilizando o diálogo como forma de resolver conflitos e de tomar decisões coletivas.
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente natural, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para o desenvolvimento sustentável e melhoria do meio ambiente.
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, sexo, raça e outras características individuais e sociais.
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a

6 O termo *ideológico* é grifado neste artigo para denotar sua provisoriamente. Não desconheço que o ensino da Matemática, da Língua Portuguesa, das Ciências e, com mais razão ainda, da História e da Geografia, estão, *em alguma medida*, permeados de elementos ideológicos (agora, na acepção propriamente sociológica do termo). Mesmo entre essas áreas do currículo há notórias diferenças, como, por exemplo, entre os conteúdos e as metodologias da Matemática e da História. Os elementos ideológicos persistem *apesar* do cuidado em evitá-los. No entanto, há uma grande diferença entre a presença desses elementos nessas áreas curriculares e os objetivos explicitamente ideológicos que os PCN atribuem ao Ensino Fundamental.

capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

De condição necessária para a inserção dos jovens, como cidadãos, no mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais e políticas, a escola foi alçada a "agência privilegiada de formação para a cidadania". Aí se entende a razão de dois terços das finalidades do Ensino Fundamental estarem voltados para a dimensão sociopolítica da educação dos jovens.

Na lógica do *Documento introdutório*, essa concepção da escola socialmente onipotente é coerente com uma visão apenas interna dos seus problemas.

Ao tratar da situação atual do Ensino Fundamental, o *Documento introdutório* menciona com orgulho o "significativo avanço da taxa de escolarização", a ponto de dizer que, em termos quantitativos, "não há do que se reclamar". Chega a admitir que "são suficientes os recursos aplicados que levam à conclusão do Ensino Fundamental", embora "ineficientes e mal aproveitados". O entusiasmo se arrefece quando menciona os aspectos que chama de qualitativos, especialmente a evasão e a repetência, a grande variação no aproveitamento escolar entre as diversas regiões do país. Como dado conclusivo, menciona a baixíssima taxa de eficiência no Ensino Fundamental, o penúltimo lugar no *ranking* da América Latina, na frente apenas da República Dominicana.

Para tamanho insucesso, são mencionadas apenas causas intra-escolares para o que os PCN contribuiriam para sua erradicação. A escola, socialmente onipotente, não sofreria a ação de causas extra-escolares, na produção de tal insucesso, embora os pesquisadores brasileiros já tenham chamado a atenção para elas em estudos publicados há muitos anos. Por que razão elas não foram mencionadas? Eram desconhecidas dos elaboradores do documento ou a concepção da escola onipotente precisava ignorá-las? Com efeito, se a escola "sofre" a ação de causas externas, que levam a um insucesso de tal magnitude, como ela poderia ter o pretendido efeito transformador dos alunos e, por via de conseqüência, da vida social?

Dentre as causas extra-escolares do insucesso da escola no Brasil não se pode deixar de mencionar a desigualdade na distribuição da renda e a pobreza de grande parte da população. Ora, como pretender a melhoria da posição do país no *ranking* latino-americano do desempenho escolar se não melhorar sua posição como uma das mais iníquas distribuições de renda do mundo, em que milhões de famílias vivem na maior miséria?

Mas, dentre as causas extra e intra-escolares, vale a pena chamar a atenção para as práticas correntes no âmbito dos sistemas educacionais, que têm repercussões facilmente verificadas no desempenho dos estudantes. Antes de tudo, é preciso mencionar as políticas de remuneração do magistério e sua não-profissionalização, o que não serve para atrair para as funções docentes pessoas qualificadas e motivadas, nem para reter nelas os abnegados que aí tra-

balham durante um certo tempo. Ademais, a desvalorização objetiva do magistério, expressa na remuneração, acaba por ser interiorizada, bloqueando na rotina e no desinteresse as motivações remanescentes.

Entre as causas intra e extra-escolares estão os padrões de gestão da rede pública que, à falta de melhor denominação, chamei (Cunha, 1991) de administração "zigzague": as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de Educação tenha o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades. Assim os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, freqüentemente até com mais rapidez.

Embora o *Documento introdutório* admita que "a formação do cidadão (...) ocorra na vida em família, no trabalho e nas demais formas de convívio social", entende que essa formação tem na escola seu "espaço essencial". Mais do que isso, a escola brasileira chega a ser chamada de "agência privilegiada de formação para a cidadania". Em conseqüência, o objetivo *ideológico* da escola sobressai diante dos demais. Como na passagem abaixo:

*Sua função [da escola] é formar cidadãos que possam atuar com competência e dignidade na sociedade atual e, para tanto, deve eleger como objeto de ensino e aprendizagem conteúdos considerados fundamentais para a formação da cidadania. (Documento introdutório, p.9)*

Essa concepção onipotente da escola acaba por supô-la *fora* da sociedade, situação também experimentada pelos alunos. Tanto assim que se pretende que a formação do cidadão na escola vai torná-lo "apto para um diálogo competente com a sociedade".

Em uma palavra, o *Documento introdutório* expressa de modo claro a ideologia docente de transformação do mundo por meio da escola, que já foi criticada na análise do pensamento pedagógico brasileiro. Em um livro publicado duas décadas atrás, escrevi sobre as expectativas de se construir uma sociedade aberta (democrática, no eufemismo da época do regime autoritário) a partir da escola:

*Este livro é dedicado aos milhares de brasileiros que, generosamente, acreditam ser a educação escolar o caminho para a construção de uma sociedade aberta. Pensando assim e agindo conforme, eles rejeitam (implícita ou explicitamente) as condições de vida existentes. Mas, ao pretendem transformá-las pela educação escolar, alimentam as ideologias que amparam e dissimulam as mesmas condições de vida que rejeitam. Reforçam, então, paradoxalmente, aquilo que desejam enfraquecer. Ao dedicar-lhes este livro estamos reconhecendo a procedência das suas críticas, conscientes ou não, e manifestando nosso respeito pela motivação que os anima, embora nosso intuito seja o de chamar a atenção para as con-*

tradições possivelmente existentes entre suas práticas e suas intenções<sup>7</sup>. (Cunha, 1975. p.7)

## “CONVÍVIO SOCIAL E ÉTICA”: APAGAMENTO DO Oponente?

A concepção da escola onipotente é sistematicamente reiterada no texto *Convívio social e ética — apresentação dos temas*. Aí se encontra a razão de sua inclusão no currículo do Ensino Fundamental: a *educação integral* (p.12) e até mesmo a *formação integral do aluno* (p.13).

Situada fora da sociedade, a escola seria uma espécie de antecipação das relações sociais que se pretende generalizar naquela. Na escola cada aluno aprenderia “a respeitar e ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir com obrigações”. *Saindo da escola e entrando na sociedade*, cada aluno — esse agente individual de mudança — desenvolveria um diálogo competente com a mesma sociedade, de onde emanaria um efeito difusor no exercício da cidadania democrática.

Diversamente da posição dominante nos PCN — a da onipotência socializadora da escola —, há pelo menos uma passagem em que essa ideologia docente está bem arrefecida. Chega-se a reconhecer que “a escola não tem total poder sobre a educação” das crianças. Se determinados valores, como a justiça, por exemplo, não prevalecerem na sociedade, a escola pouco poderá fazer para educar os alunos de acordo com esse valor<sup>8</sup>.

*Seria onipotência pensar o contrário. Portanto, a formação das novas gerações e sua sensibilização para com os temas de convivência social e ética é trabalho de toda a sociedade brasileira, de cada pai, de cada mãe, de cada cidadão, dos meios de comunicação, das instituições políticas, etc. e visa colocar claramente o papel dessa nesse processo. (Convívio social e ética — apresentação dos temas, p.7)*

A despeito dessa advertência, a orientação que prevalece no texto é a da escola fora da sociedade, capaz de transformá-la pela formação dos alunos. No que diz respeito, por exemplo, à participação no espaço público, condição para o pleno exercício da cidadania, diz que “se os alunos não tiverem oportunidade para exercer essa participação no trabalho diário, no cotidiano da vida escolar, dificilmente aprenderão a fazê-lo de outra forma” (*Convívio social e ética — apresentação dos temas*, p.13).

Passemos, agora, a focalizar o lugar de “Convívio Social e Ética” no currículo do Ensino Fundamental.

O *Documento introdutório* considera, como ponto de partida de sua exposição, o currículo pleno do ensino de 1º grau “definido pela legislação que rege a temática”, isto é, o currículo definido no regime da lei 5.692/71. É estranho que não se disponha a alterar isso, ainda mais quando se sabe que essa legislação

pautava-se pelo princípio do ensino profissionalizante e por parâmetros autoritários ostensivos, em especial a Educação Moral e Cívica que, embora não mencionada, está presente em todo o documento. Voltarei a este ponto mais adiante.

No “currículo pleno” definido pela “legislação vigente” são reconhecidas duas “camadas”. A primeira constituiria o núcleo comum, que abrange as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Conhecimentos Históricos e Geográficos. Os Programas de Saúde, também obrigatórios na “legislação atual”, foram contemplados no núcleo comum. A segunda camada abrangeria a Educação Física, a Educação Artística e uma Língua Estrangeira. A presente versão dos PCN trata apenas do núcleo comum, e anuncia para 1996 nova leva de documentos “para que os PCN possam dar conta da globalidade da formação do aluno”.

Aí está uma apresentação bem confusa. Para não esperarem pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os PCN endossam o currículo instituído pelo regime da lei 5.692/71<sup>9</sup>.

Sobre o Ensino Religioso, apenas se diz que é disciplina de matrícula opcional, como determina a Constituição de 1988. Sobre a Educação Moral e Cívica, nenhuma palavra. No entanto, eles são os oponentes implícitos dos PCN.

Eles não aparecem explicitamente devido ao procedimento retórico de *apagamento do oponente*. Em vez de definir claramente o adversário e partir para atacá-lo frontalmente, apresenta-se apenas o que se pretende fazer, como se ele não existisse. Tal procedimento teria a vantagem de não suscitar a pronta reação de um adversário desmobilizado ou ingênuo, que demoraria a se reconhecer atacado, assim como evitaria a mobilização de protagonistas que se aliarão mais ao símbolo do adversário do que propriamente a suas posições.

Desde a primeira leitura ficou claro para mim que os PCN têm como principal novidade esse elemento curricular — o “Convívio Social e Ética” — que pretende disputar o espaço até agora ocupado pelo Ensino Religioso e pela Educação Moral e Cívica.

“Convívio Social e Ética” foram uma cópia borrada do currículo espanhol. Neste, os *temas transversais*

7 Para uma crítica deste livro, especialmente desta passagem, ver Cury (1981), e minha crítica da crítica e autocrítica no número seguinte.

8 Em outras passagens se diz, explicitamente, que a escola não está fora da sociedade. Aliás, por fazer parte dela, a escola acaba por padecer dos mesmos males. Em outras passagens, ainda, se diz que a escola não deve ser uma cópia (miniatura?) da sociedade, pois seria demasiado violento e “desestruturante” jogar (sic), sem transição, no espaço público adulto a criança, recém-saída do espaço privado da família (cf. *Convívio social e ética — apresentação dos temas*, p.3 e 6).

9 Aliás, Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus. Um dos elementos centrais do currículo, agora incorporado, é a concepção da gradação dos conteúdos, desde as atividades e as áreas de estudo até as disciplinas.

não têm uma categoria inclusiva, e são mais elucidativos: Educação Moral e Cívica (!), Educação para a Paz, Educação para a Saúde, Educação Sexual, Educação para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos, Educação Ambiental, Educação para o Consumidor, Educação para a Convivência.

Esses oito temas foram reagrupados nos PCN brasileiros, recebendo a denominação geral de "Convívio Social e Ética", que não configurariam uma área do currículo, mas estariam presentes em todas, de forma *transversal*<sup>10</sup>. Uma argumentação pouco convincente foi desenvolvida para pôr Ética no lugar da Educação Moral e Cívica, assim como para mostrar que os demais temas dizem respeito, no final das contas, ao "Convívio Social".

Na Espanha pós-Franco, onde a Igreja Católica perdeu a posição dominante que usufruiu desde a Guerra Civil dos anos 30, o Ensino Religioso foi retirado do currículo das escolas públicas. Mas, pelo que fui informado por quem examinou artigos publicados na imprensa pedagógica, os dirigentes católicos deram-se por satisfeitos com a inclusão dos temas *transversais* no currículo. No Brasil, ao contrário, a Igreja Católica continua sendo a instituição mais interessada de todo esse campo em manter uma disciplina especificamente dedicada ao Ensino Religioso no horário normal do currículo. Em certos estados, conseguiu que as constituições assegurassem privilégios especiais, como o do pagamento do pessoal que ministra essa disciplina. No estado de São Paulo, em 1994-95, ela desenvolveu uma especial ofensiva visando obter idêntico privilégio, não logrando, entretanto, o mesmo sucesso.

Evitando, então, mencionar as disciplinas com as quais disputa a hegemonia *ideológica* no currículo, o *Documento introdutório* diz ao que vieram os temas *transversais*:

*O Convívio Social e Ética aparece nos PCN reafirmando a função social da escola de formar cidadãos capazes de intervir criticamente na sociedade em que vivem. Para tal, é necessário que o currículo contemple temas sociais atuais e urgentes que não estão, necessariamente, contemplados nas áreas tradicionais do currículo, temas estes que aparecem transversalizados nas áreas já existentes, isto é, permeando-as no decorrer de toda escolaridade obrigatória e não criando uma nova área. (Documento introdutório, p.10)*

Esses temas, que estariam presentes, *transversalizados*, em todas as áreas do currículo, são os seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Estudos Econômicos, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Eles implicam o tratamento de conteúdos pelas diversas áreas, mas, sobretudo, de atitudes e valores.

Decorre daí a ênfase que os PCN dão aos conteúdos como "meio para desenvolvimento e socialização". Em conseqüência, os valores e as atitudes são considerados "no mesmo nível" de importância dos conceitos e dos fatos ensinados em cada área.

*Valores e atitudes impregnam toda a escolaridade. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes referentes ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A transmissão de valores e atitudes ocorre mesmo que não faça parte explicitamente de conteúdos a serem ensinados, por isso a reflexão que já ocorre por parte de alguns profissionais envolvidos com educação precisa ser ampliada de forma a promover a incorporação consciente e sistemática dessa discussão do trabalho pedagógico. A aprendizagem de atitudes ocorre através de um longo processo e exige o conhecimento de regras e normas impostas pelas situações de interação social, que inicialmente as crianças aprendem através de uma série de controles externos, até que sejam capazes de atuarem segundo seus próprios juízos. (Documento introdutório — apresentação dos temas, p.20)*

A cada área do currículo corresponderiam valores e atitudes específicos, mas é no "Convívio Social e Ética" que os conteúdos comuns a todas as áreas seriam tratados de maneira mais ampla. Assim, seriam explicitadas questões que a escola trata de maneira implícita e muitas vezes inadequada, do ponto de vista da sociedade democrática.

No texto dos PCN que trata especificamente do "Convívio Social e Ética", são apresentadas três razões ("pelo menos") para que a escola se ocupe dos temas *transversais*. *Primeira*, a escola é parte da sociedade<sup>11</sup> e, por conseguinte, acaba padecendo dos mesmos males que ela. *Segunda*, o fato de que os professores e a própria estrutura escolar transmitem valores incessantemente — há um currículo oculto na escola. *Terceira*, a escola é um espaço de transição entre o espaço privado (da família) e o espaço público (fora dela), o que o texto chama de socialização. Esta última razão sobreleva às outras duas:

*Ora, numa sociedade democrática, o espaço público exige justamente respeito mútuo: respeitar e ser respeitado. As regras de convívio e as leis não emanam de um poder exterior às vontades de cada cidadão: as regras e as leis são contratos que os membros da sociedade discutem e firmam entre si. Vale dizer: o respeito mútuo pressupõe que as pessoas envolvidas se concebam iguais entre si, merecedoras dos mesmos direitos e deveres; pressupõe que a força das leis provenha de terem sido estabelecidas segundo regras de cuja elaboração a sociedade participa (seja di-*

10 O texto *Convívio social e ética — apresentação dos temas* traz o nome de Césal Coll como consultor e o de Yves de La Taille (do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo) como assessor. Este último aparece, também, como assessor nos textos específicos sobre Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde (nos três últimos, em parceria). Não mencionei os textos sobre Pluralidade Cultural e Estudos Econômicos porque ainda não haviam sido impressos.

11 Embora a tônica dominante seja a de ela ser onipotente e situada fora da sociedade.

retamente, seja por representação política), e não provinda de uma autoridade superior que as impõe sem discussão. (*Convívio social e ética* — apresentação dos temas, p.5 e 6)

A ingenuidade desta concepção é demasiada. Supõe uma sociedade organizada a partir de indivíduos, como Herbert Spencer. Nem mesmo o contratualismo de Jean-Jacques Rousseau é assim individualista. Para este filósofo, o contrato social que cria a sociedade e o Estado é apenas uma hipótese. Tanto no *Discurso sobre a desigualdade entre os homens* como no próprio *Contrato social*, ele apresenta outra hipótese, a de que a lei fundamental tenha sido criada para proteger os mais fortes contra os mais fracos. Daí até a criação de uma igualdade jurídica entre os homens que a sociedade tornou desiguais, há um longo e difícil caminho. Questão de correto entendimento teórico da política prática, a respeito do que Rousseau deixou poucas e imprecisas sugestões.

Voltando ao pequeno mundo da escola, nem mesmo nele as regras realmente importantes são ou podem ser estabelecidas a partir do diálogo dos indivíduos — alunos, professores e pais. Os parâmetros curriculares, por exemplo, terão sido, depois de debates e sucessivas versões, aprovados e impostos por um poder externo a cada escola. Uma imposição democrática, na medida em que satisfizer aos requisitos de discussão, aprovação, votação para fazer aparecer a vontade da maioria (ainda que seja em órgãos colegiados, como o Conselho Nacional de Educação) e respeito à minoria.

Lidar com o indivíduo e a sociedade — essa polaridade presente em toda a Filosofia Social —, eis o grande desafio da Pedagogia. Infelizmente, os PCN, orientados por uma concepção psicologizante do indivíduo e da sociedade, não contribuem para estabelecer parâmetros válidos para a socialização de indivíduos que se reconheçam integrantes da sociedade, sem idealizações quanto a sua capacidade de (re)criação de suas relações e estruturas.

Vejamos, em seguida, uma sinopse dos temas reunidos sob a denominação “Convívio Social e Ética”, tal como nos é apresentado no texto específico que trata desse conjunto.

## Ética

Ela diz respeito à reflexão sobre as condutas humanas em geral. A questão central dessa reflexão é a da justiça, inspirada pelos valores da igualdade e da equidade. Na escola, as relações focalizadas seriam entre os agentes que a compõem: alunos, professores, funcionários e pais. Além dessas relações, a reflexão ética deveria incidir sobre o conhecimento ministrado pelas disciplinas do currículo, que “não é neutro”. Deveria incidir, também, sobre os demais temas de “Convívio Social e Ética”. Mais adiante, voltarei a focalizar este tema, como objeto de um texto específico dos PCN.

## Pluralidade cultural

A escola deveria contemplar o conhecimento e a valorização dos diferentes segmentos que compõem a sociedade brasileira, em termos de raças, imigrantes de vários países, além de migrantes inter-regionais. O objetivo deste tema é conhecer para valorizar as diferenças culturais, evitando o preconceito.

## Estudos econômicos

Este tema consistiria em valorizar o trabalho e a compreensão dos processos econômicos de produção, distribuição e consumo das riquezas. Num país em que as desigualdades sociais são tão marcantes, esse conhecimento seria condição para que os alunos possam atuar na sociedade com independência e autonomia.

## Meio ambiente

Não se trata apenas dos aspectos físicos e biológicos, mas, também, das relações sociais, econômicas e culturais que fazem parte do nosso meio. Neste tema, a reflexão deveria abordar as relações socioeconômicas e ambientais para fundamentar as decisões que se devem tomar a cada passo, na direção das metas desejadas por todos.

## Saúde

Este tema aborda o papel da escola na motivação e na capacitação dos alunos para o autocuidado, de modo que possam compreender a saúde como um direito e como responsabilidade pessoal e social.

## Orientação sexual

Este tema visa transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a elas associados. Especial atenção seria conferida às doenças sexualmente transmissíveis. Como este tema fundiu dois do currículo espanhol, deveria incluir, também, a discussão das questões de gênero.

Estes seis temas convergiriam para o atingimento de nada menos que dezessete objetivos gerais! Cada aluno deveria ser capaz de atingir cada um deles ao fim do Ensino Fundamental. Difícil tarefa para a escola, que já tem tantos problemas para ensinar os conteúdos menos ambiciosos das matérias curriculares convencionais. Difícil tarefa pelo número de objetivos a atingir, pela imprecisão e pela situação conflituosa de certas questões. Como, nestes casos, ter clareza e consenso sobre o que tratar e como tratar nos temas transversais? Pior ainda: como avaliá-los?

Exemplifiquemos com dois dos dezessete objetivos, que nos parecem especialmente relevantes numa



educação democrática, como a evocada recorrentemente pelos PCN.

Como exemplo de objetivo impreciso destaca-se o seguinte: "compreender a noção de espaço público como elemento fundamental da vida democrática". Os textos dos PCN só permitem compreender a distinção entre público e privado a partir da associação de espaço privado à família, restando seu exterior ao espaço público. Esta noção pode ser útil para entender a socialização de crianças pequenas guardadas em "redomas familiares", que pretendem protegê-las do "mundo lá fora". Mesmo para estas, o espaço público virtual chega dentro de suas casas pela TV. Por ela, as crianças aprendem logo a demarcar os limites entre ambos. É o que se chama *socialização antecipada*. Assim, quando as crianças chegam à escola, pela primeira vez, não se deparam com um mundo desconhecido, pois a TV (programas, filmes, anúncios comerciais) lhes apresentou diversos aspectos dessa instituição: a organização do espaço, a figura docente, as relações dela com os alunos e destes entre si etc.

Ademais, numerosas atividades fora do espaço familiar são vividas como atividades privadas, como o exemplo relevante do trabalho: as relações de compra e venda de força de trabalho se passam num espaço em que prevalecem os interesses privados. A própria atividade política de representação, que seria idealmente pública, isto é, desenvolvida em nome de todos, é freqüentemente desempenhada em nome de interesses privados. A consciência desse fato impede que a participação política, ao menos em sua expressão eleitoral, seja mais intensa em nosso país. Por outro lado, a consciência do público enquanto concorrente a todos, à dimensão coletiva da vida social, não pode jamais resultar da interação individual, como pretende uma visão psicológica da sociedade, a que se encontra no documento examinado.

Os limites entre o público e o privado são essenciais para se compreender o Estado, esse especial protagonista do campo político, sobre o que os PCN não estabelecem parâmetro algum, o que seria, aliás, bastante difícil no atual estágio do contraditório processo de construção da democracia no Brasil. Mesmo no que se refere à escola, a delimitação entre o espaço público e o espaço privado fica hoje ainda mais difícil com a reivindicação de um espaço comunitário que não é estatal nem privado, ou seja, de um espaço público não estatal<sup>12</sup>.

Como exemplo de um objetivo que expressa uma situação conflituosa, na sociedade brasileira, destaca-se o seguinte: "conhecer informações e procedimentos que lhe [ao aluno] possibilitem participar da construção de uma sociedade igualitária e solidária". Ora, se esta frase não busca apenas o efeito sedutor das belas palavras, que acabam por se banalizar, ela diria respeito à formação de cidadãos com uma posição política bem definida: de cidadãos socialistas. Todavia, essa não é uma posição predominante nem mesmo no meio docente, quanto mais no âmbito da sociedade inclusiva. O Socialismo não é uma ideologia hegemônica no Brasil de hoje — o que não quer dizer

que não possa sê-lo amanhã. Se ela chegar ao currículo da escola não será dissimulada entre dezessete objetivos, embutida em *temas transversais* do currículo do Ensino Fundamental. Mesmo em partidos que têm o Socialismo como bandeira, não existe clareza sobre o que consistiria uma sociedade igualitária e solidária, tampouco sobre os caminhos para sua construção. Assim, esse objetivo será inócuo ou trará para dentro da escola conflitos político-ideológicos que são inerentes à sociedade, mas não à escola<sup>13</sup>. No entanto, entre a suposição de uma escola neutra, acima dos conflitos, dos dilemas e das opções imperativas, e uma "escola palanque", há níveis bem distintos de posicionamento político. Para estabelecer o correto posicionamento entre esses pólos, não há critério técnico, mas, sim político — que depende do reconhecimento da autonomia (relativa, é claro, mas nem por isso desprezível) do campo educacional e do campo político propriamente dito.

Passemos, agora, a tratar do tema Ética, objeto de um texto específico do conjunto dos PCN.

O texto dos PCN sobre a Ética é aberto com a definição deste termo. Distingue-o da moral, recusando o uso freqüente de um e outro como sinônimos. A ética é entendida como uma ciência — no entender de seus autores, uma reflexão aprofundada sobre o conjunto dos valores e normas morais. A preferência pelo termo ética, no lugar de moral, teria resultado do propósito de "sublinhar a perspectiva de apropriação racional e crítica dos valores e princípios morais por parte dos alunos". Ocorre aí uma confusão entre a tal Ciência da Ética (a reflexão aprofundada sobre os valores...) e a ética como repertório de valores a serem interiorizados (moral). O texto pretende obter o segundo resultado a partir do primeiro, ou seja, que a formação moral dos alunos decorra da reflexão sobre os valores e as normas, o que poderia ter cabimento no Ensino Superior, em curso de Filosofia, mas, de modo algum, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Outra razão, esta implícita, deve ter sido evitar a extensão dos julgamentos negativos que foram feitos à Educação Moral e Cívica do tempo dos governos militares. Vale registrar que a bibliografia posta ao fim do texto *Convívio social e ética* inclui o referente à Educación Moral y Cívica do currículo espanhol.

É perfeitamente compreensível esse cuidado com o nome do tema. Afinal, os programas de Educação

12 Roberto DaMatta (1991) fez um consagrado estudo sobre essas esferas de ação social, cuja significação ultrapassa em muito o mero espaço definido pela família e seu ambiente entorno. Casa e rua, assim como o "outro mundo", constituiriam para esse antropólogo uma oposição básica na gramática social brasileira. As implicações pedagógicas dessa Antropologia ainda estão por ser estabelecidas.

13 Sabe-se que há grupos políticos que desejam exatamente a interiorização da ideologia explícita na escola. O efeito prático é conhecido: não se formam os cidadãos democráticos almejados, e o ensino das matérias curriculares acaba por ficar seriamente comprometido.

Moral e Cívica, tanto quanto os livros que foram escritos para seu ensino, continham uma moral execrável<sup>14</sup>. Por outro lado, nota-se uma saudável preocupação com questões éticas na mídia e nas sociedades científicas<sup>15</sup>. Portanto, afastar-se da Educação Moral e Cívica dos governos militares e aproximar-se da ética no trato dos negócios públicos seriam os dois movimentos implícitos na denominação deste *tema transversal*.

Coerentemente com o texto genérico sobre “Convívio Social e Ética”, o da Ética, especificamente, apresenta a questão que o anima. Para cada um, professor ou aluno, trata-se de responder à pergunta: “Como devo agir em relação a meu semelhante?”.

Depois de reconhecer que há problemas difíceis de resolver, o texto reluta em aceitar o diagnóstico do senso comum de que a sociedade brasileira estaria passando por uma crise de valores. Prefere a posição mais suave de que “um mal-estar ético perpassa a sociedade brasileira”<sup>16</sup>. Assim, deixa de compreender a inegável anomia em que vivemos hoje na sociedade brasileira, em que, em muitas esferas da vida social, há normas contraditórias para as mesmas situações (a anomia de Robert Merton), tanto quanto situações para as quais (ainda?) não existem normas para orientarem os que nelas estão inseridos (a anomia de Émile Durkheim). Por outro lado, em um plano mais abrangente, a sociedade brasileira vive há décadas em crise de hegemonia (Antonio Gramsci), em que nenhum grupo ou classe social pode reivindicar para si a posse de valores capazes de serem aceitos pelos demais, ou, então, de ter poder suficiente para impôlos, mediante a instituição escolar ou os meios de comunicação de massa.

Com aquela referência suave, o texto passa em revista alguns valores eticamente condenáveis, todos perceptíveis do ponto de vista individual — ou seja, valores psicológicos anti-sociais. Eles se resumem no egoísmo, que teria na violência sua principal consequência prática.

Os valores que a escola deveria se preocupar em ensinar (em todo o mundo, mas, no Brasil, com urgência) seriam, então, os seguintes:

- dirimir a desigualdade: fazer com que cada pessoa desenvolva o senso da *justiça* baseado na igualdade entre os homens; do conceito de justiça decorre o de igualdade, que deve ser “sofisticado” pelo de equidade (o restabelecimento da igualdade, respeitando-se as diferenças);
- dirimir a indiferença: fazer com que as ações de cada um sejam movidas pelo sentimento de *solidariedade*; ela implica a ajuda desinteressada a alguém;
- dirimir os preconceitos e as discriminações: fazer com que as diferenças entre pessoas (relacionadas a idade, sexo, raça etc.) possam ser aceitas e respeitadas em nome da *dignidade* inerente à pessoa humana, um imperativo da sociedade democrática;

- dirimir a violência: fazer com que os conflitos e as divergências possam ser resolvidos e superados pelo *diálogo*; numa sociedade democrática, o diálogo é a forma por excelência de superar conflitos.

Embora o texto reconheça que a tarefa de promover esses valores não compete apenas à escola, pois passa pela política, pela economia, pela ciência e por outras dimensões sociais, reitera que a formação ética (na escola, implicitamente) ocupa lugar essencial, já que “a sociedade é composta de homens e mulheres que pensam, julgam e agem”. Ou seja, o texto reitera a concepção da sociedade formada a partir de indivíduos.

Dessa concepção individualista da sociedade decorrem parâmetros curriculares em que aparecem duas vertentes. Primeiro, orientações psicopedagógicas pertinentes ao relacionamento intra-escolar, a exemplo da preocupação no tratamento equânime dos alunos pelos professores. Segundo, a impertinência dos valores a serem trabalhados, definidos ignorando-se a sociedade inclusiva, vale dizer, ignorando a sociedade em que a escola está inserida.

Em seguida, comento alguns dos valores apresentados acima, com a preocupação de reorientá-los desde um ponto de vista psicológico para um ponto de vista sociológico.

## Equidade

Aí está uma expressão polissêmica, sobre a qual não há o menor entendimento comum sobre o que seja. Em vez de ser uma “sofisticação” do conceito de igualdade (pretendida pelo texto), o de equidade está sendo utilizado para substituí-lo. Para a ideologia neoliberal, que, aliás, orienta boa parte do pensamento dos dirigentes da educação brasileira nos últimos anos, não se trata de afirmar a igualdade natural dos homens, como faziam os iluministas, condição perdida por força da sociedade. Não se trata, tampouco, de, reconhecida a desigualdade de talentos, situação de nascimento e motivação, promover a igualdade como objetivo das políticas públicas (educacionais, inclusive). O que os neoliberais desejam, isto sim, é o es-

14 Para um panorama desses programas e da prática correspondente, ver Cunha e Góes (1985. p.73 e ss.) e Cunha, 1975, p.344 ss.

15 Por exemplo, a reunião anual da ANPEd, em 1994, teve como tema central “Ética, Ciência e Educação”.

16 Embora a Psicologia Genética de Jean Piaget oriente todo o texto, aparece aqui uma expressão de Sigmund Freud. Para este, existe um “mal-estar na sociedade”, uma insatisfação resultante de um sentimento de culpa inerente a todos os indivíduos, sentimento esse surgido do temor diante da autoridade e do superego, temor produzido pela civilização. As religiões chamam esse sentimento de *pecado*, e alegam redimir a humanidade desse mal. Apesar de utilizar a expressão freudiana, o texto não diz se entende o “mal-estar na sociedade” do mesmo modo, nem se compartilha a concepção da religião daí decorrente. Ver Freud (1974).

tabelecimento de condições equânimes de *competição*, o que conflita com o valor da cooperação interindividual, proclamado pelo texto analisado.

### Solidariedade

A identificação de egoísmo com falta de solidariedade é pré-sociológica. Como já foi mostrado nos primórdios da Sociologia, há práticas sociais "egoístas", ou seja, que não suscitam, imediatamente, solidariedade face a face, mas que resultam no aumento da solidariedade, de um tipo menos perceptível, mas nem por isso menos importante. É o que Émile Durkheim chama de solidariedade orgânica, como a que decorre da divisão técnica do trabalho, a que corresponde um tipo social individualista, próprio das sociedades complexas. A solidariedade mecânica, característica das sociedades mais simples, é a que emana da interação dos semelhantes, do fato de que todos agem, pensam e raciocinam da mesma maneira. Parece que, no texto, a escola foi pensada assim, apesar de afirmar que ela deve fazer frente justamente às diferenças sociais trazidas pelos alunos.

### Dignidade da pessoa humana

O texto alude às diferenças sociais (sexo, etnia, classe, profissão, religião, opinião etc.) como fontes de preconceitos, discriminações, conflitos e violência. Acerta quanto à possibilidade desses efeitos deletérios, mas equivoca-se ao ignorar que essas mesmas diferenças podem ser — e freqüentemente o são — elementos de integração social. Para citar dois exemplos, o futebol, em que os torcedores levam à valorização do próprio time, em detrimento dos demais, em que o jogo implica a busca da derrota do adversário, mas que, no entanto, resulta em práticas integradoras (a adoção das mesmas regras de disputa), a despeito do eventual desregramento das torcidas. É a cooperação competitiva. A reação indignada contra os excessos das torcidas serve para mostrar que eles não fazem parte da natureza integradora do jogo. Portanto, a afirmação das diferenças não implica, necessariamente, atentado contra a dignidade da pessoa humana, a qual, ao contrário, pode até resultar de sua afirmação. Ignorar isso é pregar uma educação para uma sociedade idealizadamente simples, que não tem lugar no mundo contemporâneo.

### Diálogo

Sem dúvida que a sociedade democrática deve promover o diálogo. Mas, supor que ele seja o instrumento por excelência que ela tem para superar conflitos, é ignorar a prática democrática. O diálogo pode ser útil para *evitar* conflitos. Estes, ao invés de acabarem com a democracia, podem até reforçá-la, desde que encontrem canais institucionalizados de resolução. A disputa, forma institucionalizada de resolução

de conflitos, é saudável para a democracia. Ela implica processos de fazer valer a vontade da maioria sobre a minoria, mas sem que esta seja submetida, excluída da sociedade, nem impedida de fazer novas demandas. Portanto, a educação para a democracia implica o diálogo, mas, também, e necessariamente, a disputa pelo voto da maioria, o ganhar e o perder, o exercício do poder com mandato periódico, a organização de correntes de opinião, partidos etc. Os conflitos podem resultar também da reivindicação de direitos que são negados, não por causa de egoísmos individuais, mas, sim, por relações iníquas entre classes, grupos, regiões etc. Nestes casos, a reivindicação só pode resultar no acirramento do conflito, e a argumentação democrática não poderá lamentá-la, muito pelo contrário.

### CONCLUSÕES

Com base em tudo o que foi dito acima, apresento os sete pontos que sintetizam as conclusões a que cheguei no exame dos PCN.

1. "Convívio Social e Ética" deve ser retirado dos PCN, pelo menos no que concerne ao ensino voltado para o aluno. Os parâmetros devem limitar-se às matérias sobre as quais os educadores brasileiros desenvolveram maior competência no que diz respeito aos conteúdos e ao modo de ensinar. Isso implica a rejeição de uma concepção *integrata* da educação escolar, qual seja, a de que a escola, em especial a escola pública, deva visar à *educação integral* dos alunos. No presente momento da sociedade brasileira, caracterizada por crônica crise de hegemonia, não é possível encontrar-se um conteúdo *ideológico* que possa ser legitimamente assumido pelo ensino público. Talvez isso possa existir no futuro, talvez jamais venha a existir de novo, a não ser como arremedo, quando um Estado totalitário tenta restabelecer à força a hegemonia perdida por um bloco histórico ou almejada por algum outro (dominação). Na situação em que nos encontramos, talvez o currículo não possa ser deduzido de uma teoria geral nem desenvolvido a partir de princípios gerais, mas, sim, surgir de consensos provisórios, da negociação entre correntes de opinião e grupos de interesse. No lugar do *integrismo*, entendo que se deva reforçar uma posição que valorize aquilo que a escola sabe e pode fazer em termos de educação, que é lidar com conteúdos culturais que vêm sendo o objeto por excelência de seu trabalho: no caso dos PCN, a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a História e a Geografia.
2. As orientações psicológicas que permeiam os PCN, em especial o documento *Convívio social e ética* — apresentação dos temas, contêm ensinamentos preciosos. A despeito das críticas que fiz, não me ocorreu em momento algum que eles de-

- vessem ser rejeitados em bloco. Ao contrário, eles apontam uma direção importante para a formação dos professores e dos demais profissionais da educação. Mesmo que essas orientações psicológicas não integrem os PCN, naquilo que concerne ao ensino voltado para o aluno, podem ser muito úteis, se repensadas, para a educação continuada dos professores e demais profissionais da educação. A reflexão, por parte destes, sobre o modo como os alunos devem ser tratados pode evitar que as atitudes e os valores mais negativos, vigentes na sociedade brasileira (na escola brasileira, portanto), sejam reproduzidos até de modo ampliado pela atividade educativa. Esses elementos de ensinamento psicológico poderiam ser empregados na *educação dos educadores*, para que eles possam constituir um modelo socialmente válido para os alunos e — quando for o momento de intervirem mais diretamente na discussão de alguma questão, como, por exemplo, na discriminação racial e religiosa — possam fazê-lo com responsabilidade e efetividade. No entanto, a dimensão psicológica da ética não deve, em caso algum, substituir sua dimensão sociopolítica.
3. “Convívio Social e Ética” contém temas heterogêneos, mas que possuem em comum uma espécie de moral laica. Ela disputa um espaço, no currículo da escola pública, que tem sido tradicionalmente ocupado pela Educação Moral e Cívica e/ou pelo Ensino Religioso. A tentativa de formular uma moral laica para o ensino público merece o apoio de todos os que rejeitam a pretensão de certos grupos de monopolizarem o controle da moral coletiva, seja o clero de alguma sociedade religiosa, o comissariado de algum partido político, a censura de algum governo ou grupo de interesse. A explicitação dessa disputa não desqualifica a moral laica nem a expõe a ataques que, de outra forma, não existiriam. Os grupos empenhados em utilizar a escola pública para controlar a moral coletiva ou para resolver disputas próprias do campo religioso estão na ofensiva, de modo que não há como evitar essa explicitação. No momento em que vivemos, quando as tenebrosas conseqüências dos fundamentalismos, especialmente do ramo judaico-cristão-muçulmano, são visíveis em todo o mundo, a defesa do ensino público laico — e de um Estado laico, antes de tudo — impõe-se como um item prioritário no ideário democrático.
  4. Já que o Ensino Religioso foi garantido pela Constituição de 1988, como disciplina dos horários normais, e os PCN não podem ignorá-lo, cumpre delimitar seu lugar no currículo do Ensino Fundamental, evitando que a negociação “no varejo” municipal e estadual leve as sociedades religiosas a conseguirem vantagens ilegítimas, a exemplo do pagamento de pessoal para as aulas dessa disciplina. Deveria ser estabelecido, sem ambigüidade, que o pessoal que ministrará o Ensino Religioso seja escolhido e remunerado pelas sociedades religiosas credenciadas no âmbito de cada sistema de ensino. Ou seja: os ônus e os bônus do Ensino Religioso pertencerão às sociedades religiosas que se credenciarem a ministrá-lo na escola pública.
  5. Ainda no que diz respeito ao Ensino Religioso, deveria ser estabelecida, como condição de sua oferta facultativa, a existência de atividades curriculares significativas para os alunos cujos pais preferissem que eles seguissem as demais matérias. Isso implica a ocupação curricularmente conseqüente dos alunos, ao invés de simplesmente apartá-los dos colegas ou coagi-los a freqüentar as aulas dos credos dominantes. Assim, a efetiva oferta facultativa do Ensino Religioso tem como condição que os pais requeiram esse ensino, se o quiserem para seus filhos, ao contrário do que é feito hoje, quando ele tende a ser impingido a todos, o que acaba sendo aceito por falta de alternativa válida — é o Ensino Religioso *facultatório* (parece facultativo, mas é obrigatório). O procedimento correto consiste na solicitação dos pais, à direção da escola, de matrícula dos filhos na disciplina Ensino Religioso, ao invés de pedirem *dispensa* dela.
  6. Ainda há tempo para que os PCN, que se encontram numa versão preliminar, abandonem a pretensão de constituírem o currículo, e se reorientem para uma postura mais indutiva, isto é, que se baseiem de fato — não apenas para neutralizar as críticas — nos elementos válidos das propostas curriculares dos estados e dos municípios, assim como nas suas estratégias de elaboração e implementação. Como ponto de partida dessa reorientação, já se dispõe da pesquisa da Fundação Carlos Chagas.
  7. A discussão do currículo do Ensino Fundamental deve ser ampliada na temática e nos participantes, de modo a incluir a avaliação. Não se justifica a autonomia que ela assumiu no atual panorama das políticas educacionais. Afinal, a avaliação existe para o currículo (inclusive se haverá e qual será ela) e não o contrário, como se tem visto. Para essa discussão ampliada, é indispensável a incorporação das sociedades científicas e das universidades, ainda que as peculiaridades dessas instituições levem ao adiamento de certas medidas. Por outro lado, o aqodamento só se justifica pelas conhecidas práticas de *eleitorismo*, de *experimentalismo pedagógico* e de *voluntarismo ideológico*, (Cunha, 1991) que só têm resultado no aumento da desconfiança do professorado diante da mudança, inclusive da mudança válida. Afinal, se cada mudança é alterada pelo governo seguinte, por que não aconteceria o mesmo com os PCN?

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília: FLACSO; Niterói: EDUFF, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Educação brasileira: projetos em disputa; Lula X FHC na campanha presidencial*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- \_\_\_\_\_. Polivalentes ou polichinelos? *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.29, n.4, abr. 1977.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Contexto*, São Paulo, n.2, mar. 1977.
- CUNHA, L. A., GÓES, M. *O Golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CURY, C. R. J. A Propósito de Educação e desenvolvimento social no Brasil. *Educação e Sociedade*, n.9, 1981.
- FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v.21, p.146-60: O mal-estar na civilização.
- DA MATTA, R. *A Casa & a rua*. Rio de Janeiro: Koogan, 1991.
-