EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.21 n.1

ISSN 0100-3143

CURRÍCULO E POLÍTICA DE IDENTIDADE

JAN/JUN 1996

JAN/JUN 1996

CURRÍCULO E POLÍTICA DE IDENTIDADE

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.21 n.1

Educação & Realidade Porto Alegre v.21 n.1 p.9-280 jan./jun. 1996.

DOCUMENTO 2

Parecer de Ivany Souza Ávila e Jaqueline Moll

Desvelando as novas roupagens das velhas práticas políticas em educação no Brasil: uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O presente texto constitui-se numa análise dos 'Parâmetros Curriculares Nacionais', divulgados pelo MEC em fevereiro de 1996. Foi elaborado tomando como referência o roteiro de análise proposto pela Secretaria de Educação Básica do MEC, e pretende contribuir para a compreensão dos PCN no contexto das proposições de política educacional definidas e em processo de implementação atualmente no país. Utiliza-se basicamente nesta análise o DI/PCN[1] e o documento da área de língua portuguesa.

Considerações Gerais

A proposta de uma discussão curricular é de caráter relevante, dado o quadro de desqualificação e empobrecimento dos conteúdos (e de seus significados) no sistema público de ensino no Brasil, particularmente a partir da década de 70. Contudo, há que se considerar que a discussão "do que se ensina e como se ensina, do que se aprende e como se aprende" (DI/PCN) em sociedades complexas como a nossa não pode ser desarticulada da intricada rede de relações políticas, econômicas e sociais que definem a legitimidade dos saberes que são produzidos e socializados no cotidiano.

Repensar os conhecimentos trabalhados na instituição escolar, bem como sua distribuição nos "tempos escolares" (séries ou ciclos) considerando-se a heterogeneidade cultural e a desigualdade social que marcam a sociedade brasileira — na perspectiva da "pluralidade" e da "eqüidade" destacadas nos PCN — exige que, por pressuposto, reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades (Apple, 1994a).

Tal reconhecimento só poderá ocorrer a partir de um processo pautado no princípio democrático que reconheça em cada grupo de cidadãos — professores, pais de alunos, alunos, especialistas, funcionários de escola, administradores escolares — que pensam e fazem a escola, parceiros legítimos para a construção de propostas que contemplem saberes a serem universalizados (a partir de critérios claramente definidos) e saberes singulares e específicos a serem socializados e preservados em cada espaço de atuação escolar. Neste sentido, aponta-se como determinante para uma proposta de discussão curricular, a

metodologia utilizada em sua realização. Tão importante quanto o documento em si, a forma a ser utilizada para sua elaboração (definida nas páginas 8 e 9 do DI/PCN) muito mais que a "divulgação e a adequação propostas", depende da qualidade da participação de cada grupo, de cada escola em cada vilarejo, cidade e Estado do país.

Para além da tarefa técnica (embora também o seja) e pseudo-neutra de definir conteúdos, a discussão curricular na perspectiva de uma 'política curricular', implica pela complexidade de nosso contexto, a problematização da relação entre conhecimento, poder e classe social. A natureza política do debate educacional e do debate especificamente curricular — sobretudo no âmbito de países colonizados como o Brasil — precisa ser pensada a partir de questões como "o conhecimento de quem vale mais"? Portanto, é preciso reavaliar uma certa "tradição pedagógica" em que os saberes, as linguagens, o *modus vivendi* de determinados grupos são tomados como legítimos, e assim passíveis de universalização, em detrimento de outros considerados *a priori* irracionais e/ou limitados. (Moll, 1995)

Postas estas questões, cabe inserir os PCN no contexto dos projetos apresentados e defendidos pelo governo federal no campo da educação. Neste sentido, perguntamos: como é possível pensar o ensino fundamental desarticulado da educação infantil e do ensino médio que compõe a "educação básica" para o conjunto da população brasileira?

No projeto de LDB (Parecer 30, de 1996) apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro e afinado com as propostas do governo federal, em substituição ao PLC nº 101 aprovado pela Câmara Federal em 1993, explicita-se uma abordagem que desarticula idéias e proposições relativas ao "ensino básico". Contraditório à proposta explicitada no documento dos PCN para o ensino fundamental, tal projeto de lei propõe no Artigo 30, parágrafo 1º, uma possível ruptura entre as séries iniciais e finais do 1º Grau. A perspectiva dos PCN apresenta uma proposta que considera o ensino fundamental em sua globalidade, apontando as finalidades, os objetivos, os conteúdos na perspectiva de sua totalidade — apesar da ausência de proposições para a educação infantil e para o ensino médio representarem retrocesso.

Outra contradição eminente coloca-se em relação ao caput do Artigo 30, que possibilita o aumento de um ano no ensino fundamental pelo ingresso aos 6 anos na 1ª série. Considerando-se o *continuum* que representa (ou deveria representar) a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, tal proposta pode significar retrocesso em termos do comprometimento do Poder Público com o atendimento à educação infantil: se, dos 0 aos 6 anos a criança se situará no campo da educação infantil, que cada vez mais supera seu caráter assistencial e define-se por um perfil pedagógico que possibilita construção do conhecimento nas diferentes áreas, inclusive na alfabetização, não é preciso institucionalizar o ingresso no ensino fundamental aos seis anos. Cabe perguntar: Como estes ní-

veis de ensino relacionam-se entre si? Como o *continuum* é garantido? Por que a proposição inicial dos PCN não contempla o ensino básico em sua totalidade?

Ainda, na relação dos PCN com o contexto da política global de educação do governo federal, apresenta-se a gravidade de o DI/PCN referindo-se à "universalização do acesso ao ensino fundamental" colocá-la como tarefa praticamente resolvida. Textualmente, refere-se a um "esforço bem sucedido uma vez que o acesso à escola básica vem sendo assegurado à maior parcela das crianças do país em idade escolar" (DI/PCN). A idéia de uma "idade escolar", reforçada pelo "Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério" (1995), confronta-se severamente com a Constituição Brasileira de 1988 que assegura o acesso escolar a todos que não o tiveram na idade própria. Portanto, retomar a idéia de uma "idade escolar" diante de um quadro social que apresenta milhões de crianças, jovens e adultos analfabetos ou que não tiveram sua escolaridade fundamental integralmente assegurada, é, no mínimo, sustentar um olhar parcial e escamoteador da realidade. A ausência de proposições sistemáticas e conseqüentes para o conjunto da sociedade brasileira, revela-se na não referência, específica, nos PCN, à população jovem e adulta desescolarizada. Tal fato é reforçado pelo Art. 36 do Parecer 30 do Senador Darcy Ribeiro que insiste na manutenção de cursos e exames supletivos como modalidade de ensino para esta população. Pesquisas realizadas por Haddad (1987), entre outras, demonstram a ineficiência deste sistema, de tal forma que sua permanência certamente implicará a manutenção do atual quadro de exclusão de jovens e adultos da escolarização.

Nesta perspectiva, preocupa, ainda, a proposta de alteração do governo federal para o Artigo 60 das disposições transitórias da Constituição Federal que, entre outras mudanças, suprime do caput deste artigo a tarefa do Poder Público de nos primeiros dez anos de Promulgação da Constituição (1988-1998) eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Mais do que mudanças textuais com alterações semânticas, há um forte sentido político de desresponsabilização do Poder Público com estas tarefas.

Tais proposições revelam mais uma vez na trajetória histórica de definição das políticas sociais no Brasil as características de ruptura, assistematicidade, descontinuidade e retrocesso nas discussões, proposições e práticas no campo educacional. O esforço coordenado pelo "Fórum em defesa da escola pública", na construção de um projeto de LDB que contemplasse a "pluralidade" e os compromissos do poder público com a escolarização qualificada da totalidade da população, foi "atropelado" autoritariamente pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro. A iniciativa de consecução de um "Plano Decenal de Educação para Todos" (1993-2003) mobilizou centenas de milhares de professores, administradores escolares e especialistas em educação do país inteiro — apesar de suas incompletudes e deficiências — e tornou-se hoje mero episódio da história recente da educação no Brasil.

Aliás, há que se apontar a forma despolitizada e "higienizada" de fatos, tendências e embates pela qual o DI/PCN apresenta as discussões em torno dos conteúdos no sistema público de ensino ao longo da história.

Entre tantos projetos e estudos feitos e ignorados pelo MEC, enquanto gestor do conjunto de políticas educacionais, lembramos o trabalho realizado por professores do Sistema Público de Ensino com apoio da UNESCO (1993) e que foi denominado: "Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos". A referência a tal estudo deve-se ao fato de ele constituir-se num instrumento para a discussão curricular, visto que os livros didáticos influenciam os professores na sua prática educativa a ponto de representarem os atuais "parâmetros curriculares nacionais". Investindo significativos valores monetários na aquisição de tais livros e desenvolvendo um processo de modernização e eficiência administrativa — na descentralização da compra e agilização da entrega dos referidos materiais, o governo reforça hoje no cotidiano das escolas: *a) "a ilogicidade, a incoerência e os erros nos conceitos; b) o desconhecimento ou interpretação incorreta dos avanços teóricos e aplicados nas diferentes disciplinas; c) o desconhecimento da realidade psicossocial do educando e de como constrói o conhecimento (...); d) o uso inadequado da linguagem escrita e gráfica, entre outros aspectos constatados na análise dos livros utilizados pelos professores"* (MEC, 1994, p. 103-4), aspectos estes apontados nas conclusões deste estudo. Perguntamos: como compatibilizar um processo sério de discussão acerca do que se ensina — processo esse que demanda formação permanente contrária às esporádicas erupções governamentais — com o aumento da compra de livros desqualificados, desatualizados e descontextualizados?

Outro aspecto significativo destas considerações gerais acerca dos PCN refere-se às condições objetivas de trabalho dos professores que, em última instância, viabilizarão ou não esta ou qualquer outra proposta governamental. No "Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério", o governo, ao mesmo tempo que propõe um "piso salarial nacional" para os professores (ignorando acordo já realizado com a CNTE em 1994), ataca reiteradamente as conquistas trabalhistas obtidas ao longo de muitos anos de organização, tratando-as como "vantagens e benefícios". Perguntamos: Como mobilizar para a melhoria das tarefas escolares cotidianas um conjunto de profissionais que, à luz do que se pretende para o conjunto dos trabalhadores brasileiros, perderão direitos sociais conquistados?

Impressiona-nos, ainda, o papel de "prestadoras de serviços" a que estão relegadas as Universidades nos PCN. (p. 35, DI/PCN) Há competências construídas através de pesquisa, de formação e de inserção nas Redes Municipais e nos Sistemas Estaduais de Ensino que se articulam em propostas e experiências alternativas e de sucesso, no cotidiano escolar. A leitura corrente acerca da ação escolar, por conta das estatísticas avassaladoras, homogeneiza a realidade e impede que "a vida inteligente do interior do sistema escolar" (Rosemberg,

1994) seja explicitada. Portanto, como é possível desencadear uma discussão curricular sem a localização e a consideração destas propostas e experiências?

Por fim, reiteramos que uma discussão curricular superadora de propostas verticalizadas e "epistemicidas" não pode ignorar o conjunto das políticas sociais e educacionais definidas para o país, sob o risco de tornar-se estéril, despolitizada e desprovida de história.

Só a radicalidade da aplicação do princípio democrático, pode fazer diferença com relação ao que já vimos, com roupagens variadas, ao longo da história. Nesta perspectiva, Apple (1994b), nos provoca à reflexão:

> *O currículo, dessa forma, deve ser apresentado como "objetivo". Deve ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve "reconhecer as próprias raízes" na cultura, na história, e nos interesses sociais que lhe deram origem (...) "Tratamento igual" de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democrática devem começar pelo reconhecimento dos "diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais", bem como das relações de poder entre eles (...) É a partir do reconhecimento dessas diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir.* (p. 76-7)

Análise da Proposta dos PCN

A partir das Considerações Gerais, apontamos em bloco as questões do "Roteiro para Análise" proposto pelo MEC. De modo geral, as perguntas efetuadas referem-se à "adequalidade" dos PCN para a "realidade educacional brasileira" em termos de sua implementação, de seus objetivos e de suas finalidades.

Como pressuposto, afirmamos a insuficiência dos PCN enquanto instrumento que possa dar conta dos "desafios da sociedade brasileira".

Primeiro, porque a discussão curricular é inócua se abordada como elemento técnico, desarticulado do conjunto de proposições práticas do Governo Federal em termos de políticas sociais (educacionais) e econômicas. O enfrentamento dos aspectos relativos ao conhecimento trabalhado na escola — de fundamental importância — só poderá ter significado no âmbito do enfrentamento global dos problemas: política salarial (para pais e professores); garantia de gratuidade; política de universalização do acesso e de garantia de permanência no âmbito do ensino básico para crianças, jovens e adultos; política de expansão das redes; política de qualificação docente permanente; entre outras.

Segundo, porque não é possível pensar em uma discussão curricular construída, mesmo enquanto proposição, a partir de uma narrativa homogeneizadora do real. Fala-se: de "realidade política e institucional" e de "características e necessidades do sistema educacional brasileiro" (questão 3) ou mesmo de "desafios da sociedade brasileira" (questão 5). Estas expressões denunciam uma

indiferenciação cultural, social, política, econômica que compõe um quadro de (re)legitimação das necessidades, características, interesses, desafios de alguns grupos em detrimento de inúmeros outros, historicamente marginalizados e excluídos.

Perguntamo-nos acerca de que mapeamento real, em termos da diversidade e das desigualdades características de nosso país, dispõe o MEC para a proposição de PCN que "cubram" todo território nacional. O esforço para tal mapeamento poderia tornar-se um elemento inicial para discussão e democratização de uma proposta desta natureza. Tal processo implicaria, contudo, um encaminhamento político metodológico diferenciado do proposto nos PCN.

Nesta perspectiva, a proposta expressa no DI/PCN e a formulação da questão 1 que busca saber se "a informação contida nos PCN é suficiente para que as equipes técnicas dos Estados e Municípios elaborem os currículos para suas escolas", denuncia uma visão autoritária e fragmentária do trabalho escolar: os especialistas pensam e os professores executam.

A possibilidade de uma proposta da natureza dos PCN constituir-se em "elemento orientador" da discussão curricular, efetivar-se-a ou não de acordo com a qualidade da mobilização e da participação do conjunto de profissionais da escola (e em alguns momentos da comunidade escolar como um todo) na sua elaboração. Como estão propostos, os PCN poderão tornar-se mais um "estatuto a ser seguido" ou uma nova forma de "conteúdos mínimos". A tradição autoritária permeadora de inúmeras proposições dos governos (nos diferentes níveis) aos cidadãos (neste caso profissionais da escola), designou historicamente aos últimos a tarefa da "adequação" e da "concretização".

Assim, avanços significativos que algumas proposições dos PCN poderiam efetivar como a idéia dos "ciclos", a ressignificação de "conteúdos" e a inclusão dos "temas transversais", podem perder-se pelo impacto imobilizador de uma discussão que nasce e ganha forma dentro do MEC, cabendo aos Sistemas Estaduais e às Redes Municipais adequá-la e viabilizá-la. Posta aí, está a discussão da ausência de um princípio democrático num processo em que, conforme afirmamos anteriormente, a metodologia de elaboração é de fundamental importância.

Acerca dos fundamentos teóricos que serviram de base para elaborar os PCN (questão 2) afirmamos sua atualidade, contudo estranha-nos a absoluta ausência de referências às matrizes teóricas utilizadas ao longo dos textos. Se no Documento de Língua Portuguesa e nos Documentos de Temas Transversais certos autores aparecem citados no final, no DI/PCN — que certamente será lido pela maioria dos professores — não há nenhuma menção a autorias.

O conhecimento é produzido em circunstâncias concretas, num tempo e num espaço determinados por sujeitos definidos. No caso da educação escolar no Brasil, as Universidades têm sido importantes na produção, sistematização e socialização (mesmo que em âmbito restrito, dada a desarticulação com os pró-

prios gestores do Estado) de conhecimentos acerca do conjunto das problemáticas que envolvem este campo. É inadmissível que nos textos, as narrativas não sejam permeadas por citações ou referências aos sujeitos, aos tempos e aos espaços que compuseram a sua produção. Um exemplo contundente disto é a passagem pelas "tendências pedagógicas" (DI/PCN) sem que autor algum seja apontado.

A questão 2 aborda a necessidade ou não de ampliar, aprofundar ou incluir outros aspectos na fundamentação da proposta. Afirmamos ser necessário politizar a discussão dos temas, das áreas de conhecimento e a própria proposta do PCN.

A resposta às questões subsequentes (3, 4 e 5) baseia-se nos apontamentos iniciais: não é possível definir características, necessidades, prioridades, objetivos e conteúdos sem um amplo processo que abarque, socialize e qualifique o saber que vem sendo produzido no cotidiano de nossas escolas, secretarias e universidades.

Análise da Proposta dos PCN para Língua Portuguesa

A introdução da área está justificada (não diríamos suficientemente, pois esse conceito é amplo demais); e esta justificativa está, em parte, em consonância com estudos lingüísticos contemporâneos e com propostas para ensino da Língua Materna que se vêm gestando nas universidades e que têm sido objeto de estudo e de conseqüentes publicações na área. Nesse sentido, nos parece lamentável a ausência de autoria ao longo do documento, embora haja uma relação bibliográfica no final. Lamentável também é a forma como vão sendo mesclados múltiplos conceitos dos diferentes campos das Ciências da Linguagem. Além disso, consideramos que há incoerência entre o Documento Introdutório e o de Língua Portuguesa com relação à concepção de alfabetização. Na página 31, do DI/PCN, referindo-se ao primeiro ciclo *"(...) prioriza-se o ensino e a aprendizagem da língua escrita e da matemática, para que as crianças possam ler e escrever textos simples, operar com números e resolver problemas elementares (...). Devem também ser trabalhadas as áreas de Matemática, Ciências, Estudos Sociais ocupando, porém, espaço mais reduzido na rotina escolar".*

Em primeiro lugar, questionamos, o conceito de "texto simples" — pois, a partir do momento em que alguém se torna legitimamente "leitor-escritor" de sua língua materna (no sentido de uso do código escrito) poderá ler qualquer tipo de texto, desde que a linguagem lhe seja ou se lhe torne familiar. Em segundo lugar, perguntamos qual o lugar das diferentes áreas de conhecimento na alfabetização. Qual o conteúdo da leitura na produção textual? De onde se extrai este conteúdo, senão das relações dos seres no mundo? E isto só pode ocor-

rer pela abordagem das Ciências, dos Estudos Sociais, das Artes, da Matemática. Então, não compreendemos que a essas áreas se possa destinar um tempo menor. Lembramos Paulo Freire quando afirma em suas obras que a leitura da palavra se dá imbricada na leitura do mundo.

Em relação aos objetivos propostos para a área de Língua Portuguesa, questionamos o conceito de "capacidades que devem ser trabalhadas", pois explicitam uma incoerência epistemológica do documento. De um lado são utilizados conceitos psicogenéticos (Ferreiro & Teberosky), cujas matrizes teóricas estão na Epistemologia Genética de Piaget, para explicar o processo de alfabetização e de outro, aponta-se a idéia de " capacidades que devem ser trabalhadas", dentro de uma visão empirista e tecnicista de conhecimento. Além disso, seria incoerente falar de desenvolvimento de todas as capacidades, quando a própria proposta dos PCN não inclui, neste momento, Artes Plásticas, Música, Educação Física. Vale perguntar, afinal, em que concepção de conhecimento se embasa esta proposta?

As questões acerca da coerência entre os conteúdos, os objetivos e os critérios de avaliação no interior da proposta, podem ser respondidas afirmativamente. As relações entre esses aspectos do currículo fecham-se num ciclo hermético, que remete a lembrança das propostas tecnicistas que caracterizaram a Lei 5692/71.

Quanto a serem adequadas aos alunos de cada ciclo remete a uma discussão dos próprios ciclos: quais os critérios para organização dos ciclos, considerando-se as diferentes experiências de leitura e escrita das crianças? Embora, nem de longe, pensemos em homogeneização de grupos, nos questionamos, sobre o desenvolvimento do trabalho, por exemplo, com base no critério idade. Consideramos indispensável um estudo sobre o modo de organização dos ciclos que se baseie num conhecimento dos alunos, da comunidade — é preciso que nos perguntemos: — Quem são esses alunos? Com que comunidade trabalharemos? A quem, afinal, se destina essa proposta tão ampla, definida em nível nacional? É possível tal caráter de homogeneização?

Quanto à distribuição dos conteúdos no tempo, não falaríamos em termos de adequação (conforme a solicitação feita), mas em uma distribuição possível, como ponto de referência à organização do trabalho nas escolas. Também não sabemos como se distribuem nos demais ciclos, pois os documentos analisados apresentam os dois ciclos iniciais. Ainda, com relação à distribuição dos conteúdos, parece-nos que não se pode prever gêneros de leitura para um ciclo, nem finalidades da leitura e da escrita (conforme a proposta apresentada). A escrita, em sua função social deve estar presente em qualquer ciclo e a diversidade de gêneros de leitura para um ou outro ciclo vai depender das experiências de vida dos alunos, dos encaminhamentos das temáticas em aula pelo professor. Do mesmo modo, a leitura com diferentes finalidades, pois em qualquer ciclo o aluno poderá ler para buscar informações, atender a uma solicitação, negar,

confirmar hipóteses, ler para depois escrever, para contar, re-contar. Portanto, é preciso que tais aspectos sejam revisitados e reorientados.

Os critérios de avaliação estão coerentes com os conteúdos e objetivos propostos no documento para a Área. As orientações didáticas são também coerentes e não necessitam de mais precisão, porquanto devem constituir-se em "pistas", orientações, pontos de referência às escolas, aos professores. Nossas reflexões críticas, nesta análise, referem-se, sobretudo a questões políticas que precisam ser trabalhadas antes desta busca de "coerência interna".

Alguns aspectos relevantes merecem ser questionados — **a)** a proposta, na sua totalidade, aparece despida das relações entre linguagem e poder. Assim, ao tratar das variantes lingüísticas, trata da variante de mais prestígio social sem referir a necessidade de discussão das razões desse prestígio e das questões sociais e políticas aí embutidas. **b)** Parece-nos necessário revisar o conceito de "erro ortográfico" (p. 68) em que se fala em erro por desconhecido — o desconhecer do aluno, permite-lhe formular hipóteses sobre as possibilidades de escrita: essas hipóteses a exemplo do que ocorre com as escritas "pré-alfabéticas" são lógicas e orientadas por critérios semânticos, morfológicos, fonológicos. Pesquisas na Área, como as de Matteoda (1992), Alvarenga (1994), Ávila & Aranda (1995) têm demonstrado tais hipóteses. É importante que se tome conhecimento de tais pesquisas para atualizar conceitos neste documento em relação a esse aspecto da língua escrita. **c)** Com relação a conceito de alfabetização, discordamos do que se coloca na p. 68, relacionando aprendizagem da leitura e da escrita a maior ou menor *"nível de exposição a materiais escritos e capacidade de memorizar a imagem visual das palavras"*. A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky, esse conceito se transforma, pela explicitação de que aprender a ler e escrever é mais que envolvimento de habilidades perceptivo-motoras, é fundamentalmente construção de conceitos pelo aprendiz leitor/escritor. Entendemos também, que para além de regularidade e freqüência do uso de materiais escritos, importa a análise e reflexão sobre os diferentes portadores de textos e as diferentes formas de escrita. **d)** É preciso que se tenha cuidado com a proposta de "revisão do texto pelo aluno": esta é uma atividade importante, entretanto, faz-se necessário esclarecer o que significa "revisão", pois sabemos que o aluno, ao revisar seu texto, pode permanecer com suas hipóteses (se está confiante nelas) e isto precisa ser considerado como um momento do seu pensar lógico. Devem-se propor situações para que ele observe, compare, reflita o seu escrito, respeitando os seus pontos de vista e desafiando-o a pensar sobre seu próprio pensar (ver p. 70). Nesse sentido, é importante a proposta de análise coletiva do texto.

A idéia de, no campo da Língua Portuguesa, "atender as necessidades da sociedade brasileira", nos pareceria ingênua e romântica, se não a contextualizássemos em um projeto formulado no interior das propostas neo-liberais do governo, comprometido com um ideário do "mudar para conservar". É preciso

que nos perguntemos: De que sociedade se fala? De que grupos sociais? O que se quer e se espera dos alunos? Aprender a ler e a escrever, para quê? Para ingressar no mercado de trabalho? Para ingressar na economia informal? Para ler "o que não está escrito"? Enfim, voltamos para a questão da homogeneização.

Finalmente, podemos dizer que esta proposta, apesar de apoiar-se em alguns estudos lingüísticos contemporâneos e de apresentar coerência interna, explicita-se, a exemplo de outras, encaminhadas em diferentes gestões políticas, como uma visão idealizada (ou dissimulada) de sociedade, de escola, revestida de um caráter asséptico como que "lavada" de todas as mazelas sociais, pronta a salvar a escola e, mais gravemente, a sociedade brasileira. Seu mérito residiria no fato de poder vir a constituir-se num possível ponto de referência para a discussão curricular nas escolas. Entretanto, poderá transformar-se e certamente se transformará numa "nova listagem de conteúdos", a serem trabalhados por determinação governamental e de forma a-crítica pelos professores, pela forma, como certamente chegará à escola. Esta proposta será entendida "como uma nova maneira de agir" que surge "deles" como falam os professores. Este "eles" ou o "agora mudou" é fruto de uma pseudo-mudança que não se gesta no interior das escolas, que não nasce como fruto de discussão, análise, estudo dos professores. E mais, sem que se dê o tempo necessário e as condições mínimas desejáveis para que os professores estudem, discutam, produzam conhecimento ou se apropriem do conhecimento que produzem. Por essa linha de reflexão perguntamos:

— Como poderá um professor "não leitor", "não produtor de textos" possibilitar a seus alunos condições para o desenvolvimento da paixão pela leitura e pela escrita?

— Que possibilidades têm os professores de desenvolver sua paixão pela leitura, quando não têm as condições financeiras mínimas, nem o tempo para freqüentar bibliotecas, comprar livros?

— Quais as condições que serão oferecidas aos professores para que, de fato, possam estudar, discutir seus problemas, buscar soluções dentro de seu local de trabalho e dentro do horário para o qual são remunerados?

Concluindo

A questão que se coloca como fundamental é: antes de pensarmos em Parâmetros Curriculares Nacionais, temos de pensar em condições de trabalho, em exigências quanto à formação dos professores se, de fato, o propósito for a qualidade na educação básica, que precisa necessariamente estar ligada a um projeto de qualidade de vida para todos. Esta análise, portanto, encaminha para discussões que vão para além da qualidade técnica desta proposta, em função do nosso desejo político de que esta não seja mais uma, dentre outras, que vêm

para manter, solidificar o que aí está.

Afinal, em que mesmo poderá mudar a escola com a "chegada" dos PCN? Parece-nos que basta de novas roupagens para velhas práticas políticas em educação no Brasil.

Nota

1. DI/PCN: Documento Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, Daniel. *Variations orthographiques, temps d'identication et apprentisage de la langue écrite portugaise.* Tese de doutorado defendida na Universidade de Paris VIII, França, 1994.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 1994a.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 1994b.

ÁVILA, Ivany Souza & ARANDA, Silvana M. A construção do nível ortográfico de escrita pela criança e a reprovação na 1ª série. Porto Alegre: *VII Salão de Iniciação Científica, 1995.*

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HADDAD, Sérgio. *Ensino supletivo no Brasil*: o estado da arte. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

MATTEODA, Maria Cecília. *Concepciones infantiles acerca del sistema de representacion ortográfica.* (Mimeo., 1992).

MEC. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos.* Brasília: FAE/MEC-UNESCO, 1994.

MOLL, Jaqueline. Dos campos de ausência e dos espaços de silêncio: recortes para compreender o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil. Trabalho apresentado na *18ª Reunião Anual da ANPED,* Caxambu, Minas Gerais, 1995.

ROSEMBERG, Lia. *Escola e desigualdade social.* São Paulo: INEP, 1984.

Ivany Souza Ávila e Jaqueline Moll são professoras da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Av. Paulo Gama, s/nº
Prédio 12201 - 9º andar
90046-900 - Porto Alegre - RS