



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**



v.21 n.1

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

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRÉSIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (051) 316 3268

Fax: (051) 225 4932

E-mail: MCVORRAB@VORTEX.UFRGS.BR

“Corações e mentes”

Reconheço indiscutíveis avanços, em termos de aprendizagem e conhecimento, nos diferentes textos que compõem os “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Refiro-me, em especial, aos fascículos Documento Introdutório, Ética (Convívio Social e Ética) e Matemática. Embora se possa dizer o mesmo dos demais fascículos, apresentam eles certas fragilidades que precisam ser superadas. O fascículo Ciências parece-me ser o mais vulnerável de todos, na medida em que não supera uma concepção positivista de metodologia científica, embora pedagogicamente avance para além dessa concepção.

Os documentos, como já reconheci, avançam no deslocamento do processo educacional escolar: do processo de ensino (conteúdos) para o processo de aprendizagem (processo de formação do sujeito, tendo em vista um projeto de sociedade — democrática, plural, etc). Esse deslocamento não significa passar de uma pedagogia centrada no professor para uma pedagogia centrada no aluno. Significa, sim, um deslocamento dessas duas pedagogias para uma pedagogia centrada na relação — o que pressupõe a introdução de uma compreensão teórica que supera os empirismos e apriorismos que as outras visões pedagógicas pressupõem. Os PCN assumem, pois, uma visão teórica que, até agora, era professada por grupos relativamente restritos em âmbito nacional. Para mim, este fato é motivo de festa. Isso significa que a compreensão teórica, que tenho realizada há mais de dez anos e com a qual continuo trabalhando, propõe-se agora como fundamentação do processo pedagógico para âmbito nacional. Tenho compreendido que o maior desafio de tal proposta é o de realizar o encontro do aluno com o saber elaborado, especialmente o saber científico, sem negar (como faz a pedagogia tradicional) o saber do aluno; antes, apreendendo esse saber como condição necessária do encontro do aluno com o saber científico. Dois grandes pensadores — P. Freire e J. Piaget — fundamentam, pedagógica e epistemologicamente, essa compreensão; compreensão que os PCN assumem em profundidade, talvez, sem precedentes em documentos oficiais brasileiros. Essa compreensão significa que o professor deve aprender a ler no subjacente à cultura (conteúdo) que o aluno traz para a sala de aula, a estrutura (forma) cognitiva que ele construiu até o momento. É esse aparato estrutural que configura o universo de possibilidades de aprendizagem do aluno. O professor adquire do aluno legitimidade para ensinar na medida em que apreende esse aparato cognitivo. Mas isso implica um salto teórico da parte do professor...

A presença desse avanço teórico nos PCN expressa-se de muitas maneiras: pela interdisciplinaridade, pela idéia de que avançar no conhecimento significa **construir**, pela substituição do “pré-requisito” (conteúdo) pelo “a priori” entendido como estrutura cognitiva, pela ampliação do conceito de sala-de-aula como “espaço social de aprendizagem”, pela compreensão da observação como “ação dirigida para...”, pela expressão dos objetivos mediante verbos que indicam ações factíveis (salvo os vícios herdados de Bloom), pela eliminação sumária do termo “treinar/treinamento”

Vamos ao “senão”. Qual seria o “tendão de Aquiles” dos PCN? Creio que há duas dimensões em que ele se manifesta: a dimensão **intra** e a dimensão **inter**.

Intra. Incomoda-me a desconfiança (por enquanto é só desconfiança — precisaria de mais tempo para conferir melhor isso), de que no fundo, bem no fundo, os PCN não superam a noção de currículo como rol de conteúdos a serem passados para o aluno — embora devamos reconhecer todo o avanço reconhecido acima. O corolário inevitável dessa noção é o de que existem especialistas que sabem o que esse rol deve conter. A utilização de grupos de (certos) verbos para designar os **objetivos** de cada unidade, ao gosto de Bloom, nutrem essa suspeita. Alguns (muitos?) desses verbos apontam para operações de alta complexidade — próprias do nível formal — como objetivos para o Primeiro Ciclo! Detenho-me, aqui, no verbo **identificar**.

Temos um exemplo claro de operação de identidade, **necessariamente ao nível da ação**, quando a criança, numa prova operatória, **identifica a mesma** quantidade de massa, peso, volume. A identidade propriamente dita, porém, é uma operação formal que ocorre, segundo Piaget, na confluência de **n** operações e não como um dado de partida, aprendido ao nível da percepção (empirismo), como quer o senso comum escolar, sustentado pela lógica que vem desde Aristóteles. Parece-me, pois, que todas (?) as vezes que se utiliza o verbo “identificar”, nos PCN, não se quer dizer mais do que **reconhecer**, e reconhecer **na** ação: o que implica identidade, mas de forma nenhuma se reduz a ela; e nem pode ser reduzida a um **comportamento** que à medida de sua repetição geraria um conhecimento (empirismo de Bloom) formal tal qual ele é na sua origem, antes de ser ensinado.

Insisto, parece-me — esta sensação me persegue — que os PCN concentram-se, excessivamente no ensino e insuficientemente no processo de construção do aprender, de construção dos sujeitos éticos. É nesse sentido que os “temas transversais” avançam mais do que as “áreas disciplinares” (Matemática, Português, Ciências, etc). E avançam em duas dimensões: (a) porque não se atêm a conteúdos específicos que **devem** ser “vencidos”; e, (b) porque trabalham sobre uma concepção avançada de interdisciplinaridade, e o fazem num sentido fortemente ético — superando a escola “tradicional” que trazia, instaurada em seu interior, a ruptura entre ética e conhecimento. [Para não parecer

que estou contra o conteúdo — entendido como o “acervo cultural da humanidade” que o professor traz para a sala de aula — faço uma pergunta que me parece levantar uma questão substantiva: qual a importância da matemática no currículo para alunos de segundo ciclo (a) num colégio de Porto Alegre, (b) num colégio de São Marcos (pequena cidade interiorana do RGS), (c) num colégio do interior de Riozinho (novo município gaúcho, caracterizado pela micropropriedade rural)? Pode-se complexificar essa pergunta introduzindo o critério classe social. A variabilidade das respostas a essa questão dá uma medida do quanto a discussão a respeito do conteúdo escapa às determinações de Brasília.]

Inter: Como custa aprender a lição! Mais uma vez passa-se a um grupo de especialistas — os componentes que eu conheço são de indiscutível competência — que, supostamente, sabem o que e como se deve ensinar e aprender em todo o território nacional, a tarefa de definir “parâmetros curriculares nacionais”, marginalizando de um processo de tamanha importância toda uma comunidade brasileira de educadores que se expressam em diferentes instituições: Faculdades de Educação, Programas de Pós-Graduação em Educação, ANPED, ENDIPE, etc.

“Corações e mentes”. O que não passa pelo coração, a mente não leva. Muitos monarcas e ditadores realizaram, ao lado dos horrores que a História nos narra, coisas às vezes muito boas para o povo. Como o povo respondeu? Com indiferença, quando não com revolta, com ódio ou com luta. O núcleo central dos PCN, enquanto proposta pedagógica, é a participação: um processo de aprendizagem em que a atividade do aluno é condição a priori. A metodologia de confecção dos PCN nega, na prática, esse princípio, reservando ao especialista o direito à participação.

Podemos estabelecer, como princípio, que o trabalho institucional é mais democrático do que a reunião de um certo número de luminares (com todo respeito e admiração que temos por eles). Aliás, os luminares se fazem tais nas instituições. E o próprio processo de confecção de PCN nacionais, estaduais, municipais ou, até, por escola reveste-se de extraordinário valor educativo para seus participantes, para as instituições e para a sociedade como um todo. O RGS, no final da década passada, viveu intensamente a experiência da “reconstrução curricular” a partir das bases; o teor educativo desse trabalho não pode ser subestimado. No governo seguinte, atropelou-se esse processo e impôs-se um “calendário rotativo”: o sistema estadual de ensino do RGS parou por quatro anos...

Pode-se objetar que os PCN estão sendo repassados para serem avaliados — individualmente? — por essas instituições. Pergunto: em que condições? Com que tempo? Com que preparo? Com que improvisação!! PCN é coisa muito séria para ser avaliada, individualmente, durante apenas um mês!

Não é o currículo que constitui o projeto de sociedade. Ao contrário, é o

projeto de sociedade que conta — ou não — com o currículo, entre outras coisas, para sua realização. Pergunta-se: como está formulado o projeto de sociedade pelo governo que formula esses PCN? Existe esse projeto? Desconhecemos um projeto de sociedade, da parte do atual governo, que combine com os princípios sobre os quais formulou-se os PCN. Restrinjamos essa pergunta ao sistema educacional: que políticas governamentais conhecemos para o ensino público brasileiro?

Em vez disso, ouvimos todos os dias que o Governo Federal está comprando 300.000 microcomputadores, outro tanto de televisores e antenas parabólicas para escolas do ensino fundamental. Na retaguarda dessas ações, onde está o plano de formação de professores para operar educativamente tais recursos tecnológicos? Nada! Ao contrário, divulga-se reiteradamente que a universidade está gastando quase toda verba da União para a educação, sobrando pouco para o ensino fundamental e de segundo grau — in verdade, pois a maior parte desse ensino é realizado pelos estados e municípios, cabendo à União apenas uma pequena fatia (mas o Governo Federal não desmente essas informações insistentemente veiculadas pela imprensa). Quem forma os professores de Primeiro e Segundo Graus, em grande escala? As instituições superiores de ensino, especificamente as faculdades de educação. Quem mantém a pesquisa educacional — condição e garantia de um ensino com as condições mínimas de competência e seriedade e de *aggiornamento* às novas condições científicas e tecnológicas? As faculdades de educação das universidades públicas federais e estaduais. Como o Governo Federal trata as universidades federais???

Permitam-me uma pergunta fundamental. “Quem educa o educador?” Para o MEC, quem vai preparar os professores para os PCN? Preparar o suficiente para não comprometer os avanços dos PCN? No nosso cotidiano, sabemos o quanto custa e é penosa a passagem de uma pedagogia centrada no conteúdo para uma pedagogia centrada no processo de construção do sujeito — especificamente, de construção do conhecimento. Essa passagem implica uma ruptura teórica profunda, uma negação profunda do senso comum, especificamente do senso comum acadêmico. Essa ruptura não se dá, simplesmente, pela introdução de mudanças nas práticas pedagógicas. **É imprescindível uma mudança teórica!**

O direito à educação é um direito da sociedade e não, simplesmente, dos indivíduos; é um direito dos indivíduos na medida em que é um direito da sociedade. A forma de contemplar esse direito é a abertura de variados canais de participação. Se o “construtivismo” representa, hoje, inquestionáveis avanços educacionais, na medida em que realiza avanços pedagógicos, deve-se notar que ele não é a única referência, em âmbito nacional, desses avanços. Constatam-se avanços em várias frentes. Cabe ao MEC garantir a não-exclusão desses avanços. Na medida em que a participação, na confecção dos PCN, é restrita a um pequeno grupo, os PCN terão a cara desse pequeno grupo — o que em si

não é ruim (já disse que é bom ver essa cara!). Penso que os PCN devem ter a cara de todas as (grandes) tendências educacionais brasileiras, na medida em que elas representam avanços. Isso implica uma metodologia diferente de encaminhamento dos PCN daquela utilizada pelo MEC. Uma metodologia de participação que gerará PCN que contarão com “corações e mentes” — o que dificilmente os atuais PCN terão, por mais que eu goste deles.

Este parecer representa o possível dentro do prazo que me foi dado. Muitas pequenas coisas poderiam, ainda, ser ditas.

Notas

1. BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Freire*. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
2. BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996
3. Cf. Ciências: p.10-1, p. 20-1, p.22-3, p.27-8.
Cf. Matemática: p.19, p.27, p.32.

Fernando Becker é professor da Faculdade de Educação da UFRGS

Endereço para correspondência:
Av. Paulo Gama, s/nº
Prédio 12201 - 7º andar
90046-900 - Porto Alegre - RS