



DOSSIÊ

Parâmetros Curriculares Nacionais

DOCUMENTO 1

Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS

O texto a seguir expressa a posição da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), do Ministério da Educação; constitui uma síntese das idéias colhidas em uma série de reuniões abertas a toda a comunidade da Faculdade de Educação, nas quais o referido documento foi analisado e discutido.

Inicialmente, devemos dizer que o problema com um texto de política educacional como o dos PCN é que ele tende a construir seu próprio “objeto”, a criar seus próprios efeitos de “verdade”, tornando difícil para o/a leitor/a tomar distância e fazer as perguntas que precedem ao estabelecimento de seu específico “regime de verdade”. Torna-se fácil, assim, começar a análise do texto como se a “verdade” de alguns desses “objetos” estivesse fora de questão. No presente caso, por exemplo, passa-se a falar em “parâmetros curriculares nacionais”, como se essa noção tivesse uma existência independente do texto que o instituiu como novo objeto. Da mesma forma, quem passa diretamente à análise dos textos específicos das áreas disciplinares é porque se torna “compelido/a” pela “autoridade” estabelecida pelo texto a não fazer certas questões prévias que poderiam colocar em dúvida as bases e os princípios sobre os quais estão assentados os presentes PCN.

Por essa razão, nós optamos por uma estratégia diferente de análise, uma estratégia que nos permitisse precisamente colocar certas questões que consideramos ser prévias ao tipo de questões “permitidas” pelos procedimentos oficiais autorizados. Nós queremos colocar em discussão precisamente os procedimentos, as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos que levaram, em primeiro lugar, ao estabelecimento de um objeto chamado “parâmetros curriculares nacionais”. Colocamos, assim, em questão, a própria noção de “parâmetros curriculares nacionais” ou de “currículo nacional”. Colocamos em questão o suposto “consenso” construído pelo texto em torno de questões como “qualidade de ensino” e “cidadão”. Fazemos, enfim, aquelas questões que, julgamos, deveriam ter sido feitas desde o início, se os procedimentos que levaram ao estabelecimento dessa específica política curricular tivessem incluído a participação da pluralidade de vozes que necessariamente deveria estar presente num processo conflitivo e contestado como é o do estabelecimento de um “currículo nacional”. Nós começamos por colocar em dúvida precisamente a própria idéia de “currículo nacional”.

1. Faz sentido a idéia de um currículo nacional?

Sabemos que a exigência do estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental é um dos preceitos da presente Constituição. Esta é precisamente uma das justificativas do documento introdutório dos PCN. Este preceito não impede, entretanto, que se discuta a conveniência ou o significado de se ter um Currículo Nacional. Em primeiro lugar, porque o estabelecimento de conteúdos mínimos pode ser feito em variados graus de especificação e detalhamento, nada havendo no preceito constitucional que obrigue ao detalhamento operacionalizado nos presentes PCN. Em segundo lugar, dado o empenho do atual governo em efetuar reformas na Constituição, este talvez seja um bom momento para colocar em discussão esse dispositivo específico. Impõe-se, pois, a questão: faz sentido um currículo nacional?

É evidente que essa questão não chegou a preocupar o grupo que elaborou os PNC. Não há, no documento introdutório, qualquer esforço sistemático em construir uma justificativa articulada para a adoção de um Currículo Nacional (ou de Parâmetros Curriculares, como quer o documento ministerial). Essas justificativas, dispersas pelo documento, se limitam a referências ao preceito constitucional, a compromissos assumidos perante organismos internacionais e, de forma central, a uma suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e qualidade da oferta educacional. Os PCN são colocados, claramente, como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade.

Dado o pouco esforço feito no documento para definir mais precisamente o que se entende por oferta educacional de “qualidade”, fica difícil ver de que

forma os parâmetros curriculares contribuiriam para aumentar uma “qualidade” que não se sabe exatamente em que consiste. Entretanto, pelas referências feitas às estatísticas sobre evasão e repetência, parece que a “qualidade”, neste caso, estaria vinculada à eliminação desses problemas. Ou seja, uma escola de “qualidade” seria aquela que tivesse baixas taxas de evasão e repetência e, a crer no documento, o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais seria um elemento central para garantir essa desejável situação.

Ora, sabe-se que os baixos desempenhos educacionais demonstrados por grande porcentagem das crianças e jovens que freqüentam as escolas públicas estão ligados a um conjunto complexo de variáveis e elementos que dificilmente podem ser reduzidos à inexistência de um padrão curricular comum de referência. Em primeiro lugar, está o amplo e generalizado reconhecimento de que na raiz desses desempenhos inferiores está uma política econômica e social de privação e exploração que transcende não apenas o currículo mas a escola e a educação como um todo. O currículo e a escola são certamente parte desse complexo padrão de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais, mas colocar a ênfase no estabelecimento de um currículo nacional significa desviar a atenção precisamente dos fatores que estão no início da cadeia causal que leva aos baixos desempenhos.

Antes de ser prescrito como um remédio para esses problemas, entretanto, o estabelecimento de um Currículo Nacional é justificado, no documento, como um instrumento de diagnóstico. Supõe-se que a existência de um Currículo Nacional vai permitir que se tenha uma imagem mais precisa da situação que leva ao baixo aproveitamento educacional. Não parece que seja exatamente por falta de diagnósticos que não se tomam as ações necessárias para garantir uma educação pública diferente da que hoje está disponível. Graças a uma extensa literatura e a resultados de pesquisa, temos uma imagem bastante precisa do estado do sistema educacional público brasileiro.

Sabemos que o fracasso escolar é parte de um padrão mais amplo de distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos. Neste sentido, parece certo que uma política econômica e social dirigida diretamente para a modificação desse padrão teria mais efeito do que uma política de uniformização curricular.

Sabemos também que esse padrão mais amplo de desigualdade é reproduzido na distribuição dos recursos propriamente educacionais. Faz parte desse padrão um magistério mal remunerado, com uma conseqüente desmotivação e falta de tempo para aperfeiçoamento e preparação. Fazem também parte desse padrão escolas mal equipadas, prédios deteriorados, insuficiência ou má qualidade do material didático: a lista é extensa e amplamente conhecida. Parece-nos que a solução direta desses problemas é que poderia representar uma alteração radical nas características da oferta educacional presentemente disponível, sem necessidade de se ter que esperar pelos duvidosos e indiretos efeitos advindos do

cumprimento burocratizado de normas curriculares nacionalmente uniformizadas. Não precisamos da avaliação permitida por uma referência curricular nacional para saber que esses problemas existem. Na verdade, nós sabemos inclusive quais são algumas das soluções.

Em resumo, os PCN como instrumento de diagnóstico são, na melhor das hipóteses, redundantes. Os PCN propostos como solução tendem a errar o alvo, na medida em que os problemas para os quais eles são receitados como remédio têm origem num complexo de fatores dos quais o mais importante não é certamente a inexistência de um padrão nacional de referência curricular.

Finalmente, há uma justificativa que, embora ausente do documento, merece ser discutida, por sua ampla utilização em recentes reformas curriculares conservadoras, em outros países. Estamos nos referindo às justificativas que ligam o estabelecimento de um Currículo Nacional à preservação de uma unidade cultural nacional. Elas estão ligadas, no Brasil, à discussão sobre a construção de uma escola unitária ou comum.

Sem entrar nos detalhes dessa discussão crucial, é importante dizer que, num mundo e num país tão cheio de divisões, quaisquer tentativas de definição de uma identidade cultural nacional seriam, no mínimo, extremamente problemáticas e sujeitas a múltiplas interpretações. Dados os interesses e os pontos de vista diversos e conflitantes, num mundo social dividido e hierarquizado por classe, gênero, raça, entre outros eixos, o estabelecimento de um Currículo Nacional que garantisse uma “identidade cultural nacional” teria, antes de mais nada, que perguntar em que consiste essa “identidade cultural nacional”. É fácil prever que em nenhuma hipótese as respostas seriam simples nem seriam obtidas num tempo tão rápido quanto o que foi necessário para gerar os PCN.

Além disso, como estudos recentes têm demonstrado, o estabelecimento de um padrão curricular comum baseado em princípios supostamente universais está longe de contribuir para diminuir as diferenças de desempenho educacional ligadas à classe, ao gênero, à raça: na verdade, a imposição de referenciais de conhecimento supostamente comuns tende apenas a reforçar aquelas desigualdades. Ao contrário do que supõe o documento, a equidade, num país dividido ao longo desses eixos, não ficará garantida pela imposição de um currículo nacional uniformizado. É provável que, exatamente por ignorar o papel exercido pela imposição de conhecimentos parciais (baseados em visões hegemônicas masculinas, de classe dominante, de predomínio racial branco) — supostamente tidos como universais — na produção e reprodução de padrões de desigualdade, dominação e exploração, um tal currículo simplesmente aprofunde as divisões existentes.

Por essas razões, consideramos que a primeira pergunta a ser feita e amplamente discutida é: devemos ter um Currículo Nacional? Não nos parece evidente, como pressupõe o documento, que a resposta seja afirmativa. Entretanto, o que queremos enfatizar aqui é que, seja lá qual for a resposta, essa é a questão

prévia que o processo que levou aos PCN simplesmente ignorou. Na nossa opinião, por sua importância e centralidade, ela deveria ter sido submetida a uma ampla discussão, envolvendo todos os setores e grupos interessados na educação e nela envolvidos.

2. Trata-se apenas de Parâmetros Curriculares Nacionais ou de um verdadeiro e completo Currículo Nacional?

Embora o documento afirme que não se trata do estabelecimento de um Currículo Nacional, mas de parâmetros curriculares supostamente flexíveis e não-obrigatórios, parece evidente que a explicitação detalhada feita nos documentos parciais que o compõem, assim como as condições sob as quais está sendo feita sua implantação, apontam, na verdade, para o contrário disso. O detalhamento e desdobramento efetuado nos documentos que descrevem as diversas áreas de estudo não caracterizam simples parâmetros, entendidos como princípios muito gerais a serem seguidos por currículos elaborados em nível local. Os PCN, na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias (ou “orientações didáticas”, como quer o documento ministerial). Na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino.

É possível que a preocupação retórica em não caracterizar estas especificações como um Currículo Nacional se deva à previsível e esperada reação da comunidade educacional contra qualquer tipo de imposição autoritária uniformizadora, dada a ideologia e o compromisso democráticos adotados por grande parte das educadoras e educadores brasileiras/os. A minúcia com que os diversos textos, seguindo a orientação geral traçada no texto introdutório, especificam seus respectivos “parâmetros” desmentem, entretanto, de forma inequívoca, as anunciadas intenções do papel supostamente mais limitado e restrito dos PCN.

Está claro que se trata verdadeiramente do estabelecimento de um Currículo Nacional. Ora, torna-se inaceitável, no presente contexto da discussão educacional brasileira, a imposição de um Currículo Nacional, o qual, por sua própria natureza, tenderá a ser uniformizador, hegemônico e burocratizante. No presente caso, essas características ficam agravadas pela ausência de uma discussão ampla envolvendo todos os segmentos sociais interessados, discussão que esteve evidentemente ausente do processo que resultou nos presentes PCN. Essa questão, entretanto, será desenvolvida mais adiante. Neste momento, queremos apenas enfatizar que, apesar do aparentemente mais brando e inocente título “parâmetros curriculares”, estamos, na verdade, diante de um verdadeiro e autêntico “currículo nacional”.

3. Afinal, os PCN são obrigatórios ou não?

Novamente antecipando-se às tendências democráticas da comunidade educacional brasileira, o documento introdutório proclama a não-obrigatoriedade de seu cumprimento. Entretanto, de novo, trata-se mais de um recurso retórico, antecipatório das possíveis e esperadas críticas, do que de um princípio efetivo.

Em primeiro lugar, como se pode observar em vários estados, os PCN vêm de fato sendo implantados como se fossem obrigatórios, através, sobretudo, das secretarias estaduais de educação. Não se trata de mera divulgação dos PCN, como seria de se esperar se eles estivessem sendo realmente tratados como orientações a serem optativamente adotadas. A forma como se vem fazendo sua implantação aponta para um processo que é, na verdade, compulsório. Numa situação de adoção voluntária e optativa, os métodos certamente seriam outros.

Em segundo lugar, mesmo que as autoridades federais da educação envolvidas na questão tivessem tomado todas as precauções para que os PCN não se tornassem compulsórios, o que não parece ter sido o caso, seria ingenuidade supor que uma política desse tipo, formulada por um órgão governamental com poder de imposição, com tudo o que está implicado nesse poder (sanções, rituais de autoridade, recompensas, concessão ou negação de recursos, financiamentos, etc.), não fosse se tornar, na prática, compulsória. Seria preciso exercer uma força contrária muito grande, se a não-obrigatoriedade fosse realmente a meta.

Deve-se observar também, no texto introdutório, a constante contradição entre a compulsoriedade e a não-compulsoriedade, uma vez que o documento insiste em proclamar retoricamente que não é obrigatório, mas, por outro lado, se ele não se tornar obrigatório, ficam comprometidos os objetivos de sua elaboração, tais como formulados em outros locais do documento: o estabelecimento de uma uniformização no sistema educacional de ensino elementar, a formulação de uma política de formação docente, um sistema nacional de avaliação, etc.

Em suma, todo o texto introdutório dos PCN se divide entre, de um lado, uma autoproclamação retórica do seu caráter de “possibilidade” e “não-obrigatoriedade” e, de outro, uma clara e forte inclinação prescritiva, evidente tanto no desdobramento minucioso de “conteúdos” e “objetivos” quanto no emprego de expressões categóricas e universalizantes (“é preciso...”, “é indiscutível...”, “é necessário...”, “impossibilita...”).

4. As vozes presentes e as vozes ausentes na elaboração dos PCN

Há repetidas afirmações no documento introdutório e no material de divulgação dos PCN, garantindo que as prescrições curriculares aí contidas são

flexíveis e sujeitas às modificações que a discussão sugerir. Não conseguimos ver como um conjunto de “parâmetros” tão minuciosamente especificado possa ser caracterizado como flexível. Ao mesmo tempo, é difícil perceber como um “guia” curricular com esse grau de especificação, de certeza e de autoridade possa se prestar facilmente a modificações e adaptações, ainda mais quando se considera o caráter claramente compulsório que vem marcando sua implantação nos diversos estados. O grande problema, entretanto, na nossa opinião, é que o processo de sua elaboração não foi, desde sua origem, um processo democrático e participativo.

Temos dúvidas, como dissemos anteriormente, sobre a necessidade e a desejabilidade de um Currículo Nacional. Admitindo, entretanto, que devemos ter um tal Currículo, achamos que a tarefa de estabelecê-lo não pode ser relegada a um grupo limitado e restrito de especialistas, seja em currículo em geral, seja no ensino de disciplinas específicas.

Especificar um currículo implica tomar importantes decisões sobre o que significa educar, sobre quais conhecimentos são importantes e merecem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, sobre quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas. Num mundo social tão plural e dividido como este em que vivemos é duvidoso que haja um consenso tão tranqüilo e estabelecido quanto aquele que está pressuposto no processo pelo qual se elaboraram os PCN.

Numa sociedade dividida por classe, gênero, raça, entre outras dimensões, o campo do currículo é claramente um campo de contestação, de conflito e de discordância. Dadas essas divisões, conhecimento e saber — e portanto, currículo — estão estreitamente vinculados a estruturas de poder e de dominação. Contrariamente ao que está pressuposto no documento introdutório dos PCN e ao processo que resultou em sua elaboração, não acreditamos que exista alguma esfera neutra e consensual a partir da qual se possa estabelecer um currículo comum e uniforme, uma perspectiva privilegiada particular a partir da qual se possa decidir sobre quais valores e conhecimentos merecem ser incluídos nesse currículo e quais devem ser excluídos.

Entretanto, o processo que levou à elaboração dos PCN, além de ignorar e deixar de fora as múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre essa questão, preferiu privilegiar um número extremamente reduzido de especialistas e consultores/as. Mesmo na restrita comunidade educacional que o Ministério da Educação decidiu ouvir existem muito mais discordâncias e diversidades do que aquelas que estão supostas no número restrito de pessoas que participou da elaboração da política curricular ora analisada.

Mas o mais importante é que, na nossa opinião, a discussão sobre um Currículo Nacional ultrapassa de muito o restrito círculo dos especialistas em educação, em currículo e ensino das diversas disciplinas. Uma das vozes inexplicavelmente e notavelmente ausente no processo de elaboração dos PCN é a

voz dos professores e das professoras de primeiro grau. Solicitar e possibilitar sua participação não significaria apenas o cumprimento de um princípio elementar da democracia, o que já não seria pouco: está suficientemente demonstrado que reformas educacionais feitas sem seu envolvimento ativo no processo decisório estão muito provavelmente sujeitas ao fracasso. Se o papel atribuído às professoras e aos professores foi simplesmente nulo no estabelecimento dos PCN, ele é convenientemente restrito nas medidas previstas para sua implementação: “eles (sic) poderão redefinir graduações, dando prioridades, desenvolvendo mais *alguma idéia*, acrescentando aspectos que não estão explícitos e principalmente prestando atenção (sic) aos temas de Convívio Social e Ética relevantes em cada local...” (p. 17, grifo nosso). Não se prevê qualquer possibilidade de modificação substantiva dos proclamados flexíveis parâmetros curriculares.

Mas estão ausentes também as vozes de muitos outros grupos sociais que teriam um interesse na questão do currículo: os sindicatos de trabalhadores, os movimentos sociais dos diversos grupos dominados, as associações científicas, etc., etc. Prevê-se, na fase de implementação, alguma participação, mas apenas dos “diferentes setores do campo educacional” e dos “diferentes profissionais implicados no processo educativo”. Entretanto, outra vez, é tão grande o grau de certeza e autoridade do grupo que elaborou os PCN que o espectro de ações do “processo de discussão nacional” se limita a apenas duas – “enriquecer” e “ampliar”: “Com certeza esta versão será *enriquecida e ampliada* após a discussão com os diferentes setores” (grifo nosso). Como deixar de fora essa multiplicidade e diversidade de vozes e ainda assim ter uma referência curricular nacional comum?

É possível que, após muita discussão, se decida por um currículo comum e nacional. Mas para que o resultado mereça esses qualificativos é necessário começar pela garantia de que o processo de sua elaboração seja de fato comum e nacional. Na nossa opinião, um currículo — como os PCN — que, além de ter como único modelo uma experiência educacional muito particular e localizada, foi o resultado de um processo baseado na opinião de um grupo restrito e limitado de especialistas, não tem o direito de reivindicar essas qualidades. As características do processo que levou à formulação dos PCN só podem caracterizá-los como uma idéia bastante particular, uma possibilidade entre muitas outras, sobre o que deve ser um currículo nacional.

5. Os PCN e a questão da qualidade em educação

Pela insistência dos PCN em vincular o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais à obtenção da qualidade em educação, achamos que essa questão merece uma discussão mais aprofundada. Como já dissemos, achamos

duvidoso que o estabelecimento de um currículo nacional possa ser centralmente responsável por garantir a qualidade em educação, se não forem melhorados aqueles fatores que estão diretamente ligados à qualidade educacional: remuneração digna para as professoras e professores, instalações adequadas, equipamentos instrucionais atualizados e em número suficiente e, sim, também um currículo que, localmente concebido, elaborado e implementado, não seja produtor e reproduzidor de divisões sociais. Paradoxalmente, é justamente essa discussão sobre “qualidade” que o texto introdutório dos PCN procura evitar ou não consegue desenvolver.

É inaceitável que um documento dessa importância simplesmente suponha um consenso e um acordo em torno de seu conceito (implícito) de “qualidade”, ainda mais quando é precisamente a busca dessa “qualidade” que serve como justificativa principal para o estabelecimento dos PCN. A “qualidade de ensino”, no texto introdutório, é apresentada como tendo “padrões” e “indicadores”, como sendo “buscada” através de “instrumentos”, como devendo ser “elevada”, “melhorada”, como sofrendo “incremento”, mas sem ser jamais definida. Apesar dessa falta de explicitação, parece estar implícita no documento uma noção de “qualidade” baseada no produto, no resultado educacional, vindo daí a ênfase na “medição”, nos “padrões”, nos “indicadores”. Desconfia-se de que o texto se refugia (implicitamente) numa tal noção de “qualidade”, precisamente porque é a única que poderia levar à duvidosa correlação entre o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais e “qualidade de ensino”.

Achamos que uma noção de qualidade mais enraizada nos processos de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais nos levaria na direção de outros diagnósticos e outras soluções. Na nossa opinião, a noção de “qualidade” não pode ser desligada de suas vinculações com relações de poder, interesse e dominação. A questão da “qualidade” não é, como parece supor o documento, uma questão meramente técnica, que dependa da manipulação tecnocrática de umas quantas variáveis, entre as quais um currículo nacional. A questão da “qualidade em educação” é fundamentalmente política, vinculada a decisões e a conflitos sobre quais grupos obtêm quais recursos e em que quantidade. A questão da “qualidade em educação” é necessariamente relacional em seu vínculo com a distribuição e partilha dos recursos e da riqueza.

O problema é que a adoção de um conceito político e relacional de “qualidade” aponta para outras soluções que não a postulada pelos PCN. Essa noção de “qualidade” aponta para a valorização financeira e social do magistério, para a distribuição prioritária de recursos para a educação dos grupos excluídos e marginalizados, para a adoção de políticas econômicas e sociais que ataquem na raiz as causas dos desempenhos educacionais inferiores desses grupos, preocupações que não parecem estar no centro das políticas do atual governo. Ela aponta também para a elaboração e desenvolvimento local de currículos que contemplem prioritariamente as perspectivas e interesses desses grupos. Des-

confiamos de que a adoção de um currículo nacional tenderá mais a reforçar do que a alterar a distribuição desigual da “qualidade” que defendemos.

6. A noção de currículo dos PCN e seu viés psicologizante

A noção contemporânea predominante de currículo – uma noção que percorre desde as concepções mais psicológicas como o construtivismo até concepções mais políticas, culturais e sociais – coloca ênfase no seu aspecto produtivo e interativo. Isso significa fundamentalmente que o currículo não é constituído de átomos de fatos, informações, conceitos e princípios que são “passados” para os/as alunos/as, mas que o currículo é aquilo que estudantes e professores/as produzem em sua interação com uma diversidade de materiais. Nesse sentido, o que constitui o currículo não são parcelas pré-existentes de conhecimento, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.

Embora a especificação prévia de materiais, objetos e “conteúdos” seja um passo necessário no estabelecimento de uma situação educacional que leve à produção desse currículo ativo, ela não constitui “o” currículo. É por isso que um analista curricular disse que a expressão “currículo nacional” constitui um oxímoro, uma expressão contraditória. Para ser “currículo”, no sentido contemporâneo, não pode ser “nacional”. Uma conseqüência previsível de um detalhamento tão extenso quanto o efetuado pelos PCN consiste precisamente em tomar os objetivos e conteúdos aí especificados como constituindo “o” currículo, deslocando e colonizando, assim, a concepção mais ativa e local de currículo.

Essa impressão é reforçada pela adoção, nos PCN, de uma nomenclatura pedagógica que reflete precisamente uma perspectiva fetichizada e coisificada de currículo. A noção de “currículo” centrada na transmissão, por exemplo, está claramente presente na definição dos resultados de aprendizagem através de uma hierarquia remanescente da Taxonomia de Bloom: fatos, conceitos, princípios... Essa concepção de “currículo” é evidente também na escolha feita pelos/as elaboradores/as dos PCN de uma nomenclatura surpreendentemente convencional para descrever as seqüências de ensino/aprendizagem: “objetivos, conteúdos, orientações didáticas, avaliação”, na qual a noção de “conteúdos” ocupa um papel central e privilegiado.

É evidente que a única base “teórica” sobre a qual repousa o documento introdutório é a Psicologia e a Psicopedagogia, sendo totalmente ignoradas as importantes e centrais contribuições da Sociologia da Educação, da Sociologia do Currículo, da Filosofia da Educação, dos Estudos Culturais e de outras áreas de pesquisa e estudo que têm examinado e analisado o currículo e a educação sob uma perspectiva mais ampla, ressaltando sobretudo sua implicação em relações de poder e construção de identidades sociais.

Não é de se estranhar, assim, que na subseção “Atenção à diversidade”, a

qual aborda uma das quatro “Orientações Didáticas” consideradas “comuns a todas as áreas e a todos os ciclos”, a abordagem da diversidade esteja centrada nas diferenças entre “capacidades intelectuais”, “conhecimentos”, “interesses”, “motivações dos alunos”. As fontes dessa diversidade são reduzidas aos seus elementos individuais e psicológicos: “Estas [as diferenças intelectuais] se apresentam por motivos de ordem familiar, maneiras particulares de ser, ritmos e estilos próprios de aprendizagem, procedimentos variados de construção do próprio pensamento, e ainda pelas motivações que cada criança tem para a aprendizagem e para a vida escolar em geral”. Numa única frase, são silenciadas a diferenciação das práticas culturais dos grupos a que os/as alunos/as pertencem, as diversidades relacionadas a gênero, etnia, classe, etc., como se tudo pudesse ser explicado simplesmente pelas particularidades individuais ou, no máximo, pela ação da família... É verdade que já ao final dessa mesma subseção, os/as autores/as do documento admitem que “a quantidade e a qualidade de aprendizagem realizadas (sic) por um aluno em um determinado momento não podem ser atribuídas unicamente às suas características individuais” ou seja: “entra (sic) em jogo também as características da ação educativa da qual participa”. Na ausência de uma bem fundamentada perspectiva sociológica, filosófica, política, ficamos limitados a uma visão focalizada num aprendiz universal, idealizado, desencarnado (masculino, evidentemente)...

Esse viés psicologizante percorre todo o documento, estendendo-se para aspectos como a “formação continuada” do/a professor/a, por exemplo. Nesse sentido, seus/suas autores/as sugerem, entre outras ações, a conveniência de “apoiar e fortalecer nas universidades trabalhos acerca das conquistas e dificuldades já alcançadas do ponto de vista teórico sobre os processos relacionados à *formação do professor e o aprendizado* dos alunos ” (p. 36, grifo nosso). Ou seja: o tratamento das questões educacionais pode/deve se resumir à inspiração dos estudos sobre a formação docente e a aprendizagem, constituindo toda a restante produção acadêmica sobre aspectos políticos, epistemológicos, sociais, culturais e até curriculares da educação, algo perfeitamente dispensável e ignorável.

Dado esse viés psicologizante, não é de surpreender a cegueira total do documento para questões de gênero, evidente na utilização de uma linguagem que ignora inteiramente o fato de que as pessoas que trabalham no nível de ensino ao qual o documento se dirige são mulheres (o documento se refere o tempo todo ao “professor” ou aos “professores”, sempre no masculino).

Em suma, achamos que a noção de “currículo” adotada pelo grupo que elaborou os PCN está em profundo desacordo com o pensamento contemporâneo sobre currículo. Ela tende a reforçar uma perspectiva centrada no papel dos conteúdos e da transmissão e não no papel ativo daquele ou daquela que conhece. Além disso, o documento adota uma perspectiva parcial, de viés psicologizante, sobre a educação, o que explica seu caráter despolitizado e “neu-

tro”. Na nossa opinião, essas duas posições estão em completo desacordo com a diversidade e multiplicidade das tendências educacionais contemporâneas.

7. Os vínculos dos PCN com a política social e educacional mais ampla do atual governo federal.

Não vemos como a discussão destes PCN possa ser desvinculada da política social e educacional mais ampla do atual governo federal. Como se sabe, em termos amplos, essa política contempla preferencialmente os interesses dos grupos econômicos e empresariais, estando preocupada com a obtenção de índices econômicos que garantam os interesses do capital nacional e internacional. Em termos mais setoriais, a distribuição de recursos tem se dirigido fundamentalmente a setores específicos dos grupos dominantes: usineiros, grandes proprietários rurais, banqueiros, etc. Contrariamente ao que diz a grande imprensa, a questão não é que não exista uma política social. Existe, sim, uma política social, dirigida precisamente ao privilegiamento dos interesses do grande capital e pouco preocupada com a vida e o destino da grande maioria destituída.

Da mesma forma, está em curso uma política educacional ampla, cujos objetivos consistem não em sustentar e renovar o sistema público de ensino, mas em, gradualmente, submetê-lo a mecanismos de mercado e à privatização. Essa política inclui desde a privatização das universidades públicas até a implantação de esquemas de parcerias com empresas privadas para a “adoção” de escolas, passando pela “colonização” do campo educacional por esquemas empresariais de produtividade, gerência e avaliação como, por exemplo, aqueles consubstanciados na noção de “qualidade total”.

Curiosa e convenientemente, o documento introdutório simplesmente silencia sobre o vínculo da política curricular imposta pelos PCN com essa política social e educacional mais ampla. Por isto, nos parece importante perguntar, apesar do silêncio do documento ou precisamente por causa dele, de que forma o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais se liga a uma política social e educacional centrada em critérios economicistas, eficientistas e produtivistas.

A julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade. Nessa concepção, a suposta burocratização, ineficiência e falta de “qualidade” das escolas públicas se deve à ausência de um mecanismo de mercado centrado nas preferências, na avaliação e na escolha do “consumidor”. Para que se estabeleça um mercado educacional que permita essa escolha, é necessário ter informações sobre a “produtividade”, “eficiência” e “qualidade” das diferentes escolas. Em suma, são necessários elementos que permitam estabelecer um ranking edu-

cacional. Ora, o estabelecimento de uma tal hierarquização só é possível com a implantação de um currículo nacional em relação ao qual se possam efetuar as medições que levam essa classificação. Daí a centralidade do estabelecimento de um currículo nacional.

Não parece que esteja em curso, no Brasil, uma estratégia de conversão global da educação básica pública num mercado educacional. São visíveis, entretanto, sinais de introdução parcial de elementos de uma política educacional neoliberal. Apesar de não haver, no documento analisado, uma ligação explícita com os objetivos de uma tal política, existem aí indícios suficientes para não se descartar uma tal vinculação. A referência constante a “padrões” e “medições”, bem como a ausência de uma perspectiva política sobre as relações entre divisões educacionais e divisões sociais, constituem sinalizadores suficientes de que o estabelecimento dos presentes PCN se inscreve numa política educacional mais ampla de inclinação claramente neoliberal.

Conclusão

Em síntese, nós questionamos o processo através do qual os PCN foram elaborados. Nós colocamos em dúvida a própria noção de “currículo nacional”. Nós consideramos no mínimo problemática a perspectiva educacional e curricular apresentada no documento introdutório dos PCN.

O processo de elaboração, as estratégias adotadas para sua implantação supostamente “não-obrigatória”, a abordagem “teórica” que orientou a redação do documento introdutório não refletem as tendências democráticas da comunidade educacional brasileira nem a diversidade e pluralidade de abordagens e perspectivas. Em seu suposto caráter universal, nacional, comum, unitário, o documento reflete, na verdade, uma visão particular, particularista, restrita e limitada. Trata-se de um documento monológico, elaborado sob condições monológicas de “conversação”.

Na nossa opinião, a discussão deveria ser reaberta, numa situação de plena participação e pluralidade, em todas as fases dos processos decisórios. Aceitar discutir o documento segundo os critérios oficiais estabelecidos significa simplesmente aceitar os princípios nos quais se baseou sua elaboração e que resultaram na política curricular aqui analisada. Esperamos ter deixado claro que nós simplesmente não concordamos com esses princípios.

Porto Alegre, 24 de maio de 1996
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul