

O PCN DE GEOGRAFIA: DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA À FENOMENOLOGIA

Marcos Soares¹

Resumo

Um novo paradigma produtivo na economia do sistema do capital constitui-se hoje no que se passou a chamar de reestruturação produtiva desse sistema. Tal processo necessita um “novo” trabalhador mais adaptado, apto, e multifuncional para essa nova forma de produzir e onde a constituição desse trabalhador tenha nas competências cognitivas de atributos individuais sua relação com o mundo do trabalho. A “formação” desse novo trabalhador encontra na escolarização (na escola) e no currículo uma importância grande, visto que a primeira é o locus privilegiado de formação e o segundo uma espécie de roteiro por onde passa essa formação. No caso do currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Geografia (um currículo oficial) propõe uma abordagem fenomenológica para a disciplina, o que a aproxima nesse universo da reestruturação produtiva.

Palavras Chave: Currículo, ensino de Geografia, Parâmetros Curriculares Nacionais, reestruturação produtiva, competência

O PCN COMO CURRÍCULO OFICIAL DO BRASIL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são produto de uma reforma estrutural na educação brasileira, sobretudo a partir do início da década de 1990, constituindo-se um currículo oficial do Estado brasileiro.

Dessa reforma surgiram, dentre outras bases legais, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as disciplinas de referência e as modalidades de ensino (ensino fundamental e médio - regulares e educação de jovens e adultos - EJA, educação especial, educação indígena) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental I, fundamental II e o ensino médio.

1 Doutorando em Geografia Humana FFLCH - USP.

Essa reforma educacional foi pensada fora do país. No início da década de 1990, num encontro promovido pelo Banco Mundial e Unesco na cidade tailandesa de Jontien, ocorreu a “Conferência Mundial de Educação para todos” que propôs um receituário aos países (sobretudo aos países da periferia do capital), no sentido de “enquadrar” os gastos e as ações da educação em nível mundial, entre elas, organização dos tempos e espaços escolares, formação e avaliação dos professores e alunos, organização curricular das redes de ensino, racionalização dos gastos públicos com educação, bem como promover a erradicação do analfabetismo, da evasão escolar e aumentar o acesso e permanência nas escolas.

No Brasil essa conferência resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que absorveu o receituário da conferência de Jontien enquadrando a educação no país dentro de uma lógica de reformas estruturais relacionadas às mudanças da macroeconomia por que passava o mundo, a saber, a reestruturação produtiva.

Dentre essas mudanças sugeridas, foram resgatados² os conceitos de “competências” e “habilidades”, vinculando-os de forma mais articulada às formas de produzir no sistema do capital, ou seja, as competências e as habilidades seriam atributos destacados na escolarização da educação básica e serviriam também de base para o desenvolvimento humano do educando. Assim, dentre os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos, estavam:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

Definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados na educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

- no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade de identificação e solução de problemas

2 Para Bernstein (2003) “competências” já eram modelos de educação na década de 1960, sobretudo nos Estados Unidos. Para esse autor, o conceito está presente na psicologia de Jean Piaget, na linguística de Noam Chomsky e na antropologia de Claude Lévi-Strauss.

e, em especial, de saber como aprender;
- no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais; (MEC, 1994, p. 37).

Ao aproximar o processo de aprendizagem ao chamado “mundo do trabalho” como objetivo da escolarização, o Plano Decenal corroborou com as premissas indicadas no encontro de Jontien de criar “padrões” de aprendizagem a serem alcançados a partir das referências dessa nova forma de produzir do sistema do capital, chamada reestruturação produtiva.

A aproximação entre a aprendizagem e o mundo do trabalho (que tanto o encontro em Jontien quanto o Plano Decenal no Brasil passaram a vincular) deu-se a partir de uma caracterização de que as mudanças na forma de produzir do sistema do capital, que constituem o que passou a se chamar de reestruturação produtiva³, relacionar-se-iam à aprendizagem da educação básica.

Dito de outra forma, as modificações no mundo do trabalho levariam à necessidade de um novo trabalhador. Um novo trabalhador mais apto, mais interativo, multifuncional, atento às necessidades do mundo e que agregasse elementos (as competências e habilidades) que o “velho” trabalhador não possuía, pois estava vinculado a um fazer diferente do modelo imposto pela reestruturação produtiva.

3 A reestruturação produtiva, nome dado a um processo de modificações estruturais na forma de produzir do sistema do capital foi (e ainda é) produto, em grande medida, das necessidades desse mesmo sistema em se (re) produzir. Basicamente foi a substituição do modelo taylorista/fordista pelo modelo toyotista. Ainda que de forma simples, podemos afirmar que o sistema do capital vive e sobrevive da sua capacidade de produção e reprodução, materializada na consubstanciação das taxas médias de lucro. Quando tais taxas médias de lucro caem ou ficam “perigosamente” em níveis baixos colocando-o em risco, o sistema do capital entra em crise. Crises estruturais, pois a relação desigual entre a produção de mercadorias e o consumo (relação essencial para a materialização desse sistema) não permite que essa relação se estabeleça de forma equilibrada e os que produzem a riqueza (trabalhadores) não usufruem dela. Como são estruturais, as crises são contínuas, ou cíclicas. A história econômica do sistema do capital, nos últimos dois séculos, por exemplo, nos mostra crises regulares alternando momentos de expansão ou ascenso do sistema (manutenção ou aumento das taxas médias de lucro) com momentos de descenso ou contração da economia que representam as crises estruturais do sistema. Diante desse quadro estrutural do sistema do capital, os representantes do capital (burguesia e suas representações nos Estados nacionais) procuram continuamente “soluções” para resolverem esse problema “insolúvel” das crises estruturais.

Foi justamente no bojo dessas mudanças estruturais que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998.

Essa proposta curricular caracteriza-se como uma proposta de currículo por competências. Segundo Saviani (2008), tal currículo por competências teria como objetivo preparar os alunos para viverem numa sociedade que não vai absorver a todos e onde, por consequência, a prática individual faria a diferença.

O PCN então elege a concepção de *aprender a aprender* como o mote e “carro chefe” de sua propositura, constituindo-se como pilar estrutural das concepções curriculares que vão dominar a cena educacional no Brasil a partir daí. Propositura que reafirma um processo de aprendizagem individualista, instrumental e competitivo.

Saviani (2008), numa crítica a essa concepção do *aprender a aprender*, descreve que nesta concepção, o “importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com as situações novas. E o papel do professor deixa de ser daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 431).

OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM O APRENDER A APRENDER

A concepção de *aprender a aprender* está presente no PCN e se relaciona como elemento de ligação entre uma “nova” concepção de aprendizagem e as necessidades exigidas pela nova forma da produção capitalista. Ou seja, tal concepção conformaria uma adaptabilidade que o mercado capitalista exigiria dos sujeitos, nesse novo momento, de reestruturação produtiva⁴.

Essa concepção foi primeiramente exposta num relatório da Unesco em 1996, construído por uma comissão internacional que preparou o material com a

4 É importante dizer que nessa situação de reestruturação produtiva, muitos autores trabalham a ideia de um “novo paradigma produtivo” imposto para a produção do sistema do capital. Segundo Perez (2000), a transição do padrão tecnológico (ou novo paradigma produtivo) ocorre há cinquenta ou sessenta anos e afirma: a “medida que se vai reconhecendo a obsolescência do modelo tradicional e a superioridade da moderna organização em redes flexíveis, as diversas instituições irão adotando, uma atrás da outra, e adaptando-se às suas especificidades. Assim se propaga um paradigma” (PEREZ, 2000, p.35).

chancela de “Educação para o século XXI”⁵. Foi organizado pelo presidente dessa comissão, Jacques Delors (que fora ministro de finanças da França entre 1981 e 1985 e presidente da comissão europeia entre 1985 e 1995). O centro desse documento é a vinculação que se faz entre a escolarização e o emprego (numa relação de causa e efeito) onde, mesmo num período de crises econômicas (onde ocorre o aumento do desemprego) e de reestruturação produtiva (diminuição da necessidade de postos de trabalho através da multifuncionalidade), ela (a escolarização), levaria à conquista de um emprego.

É nessa relação entre a escolarização e o emprego, que o relatório apresenta e defende o conceito *aprender a aprender*. Tal conceito, na verdade seria a reunião de outros quatro conceitos ou concepções em educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

A concepção de *aprender a aprender* caracteriza-se como uma forma do sistema do capital transmitir, via currículo, procedimentos escolares, concepções, comportamentos, competências para que os alunos possam melhor aceitar as novas formas de produzir que necessitarão de pessoas mais capacitadas em serem “multifuncionais”⁶.

Além disso, tal concepção elege o *como* aprender como principal, secundarizando o *que* aprender.

Essa relação de secundarização entre o *que* aprender e o *como* aprender é importante na análise porque o PCN também segue essa lógica. É visível e destacado no documento que a defesa das formas de aprender, baseadas em habilidades e competências dos alunos, são fundamentais e “primeiras” ao passo que os conteúdos das disciplinas de referência, como a Geografia, por exemplo, vêm em segundo plano, visto que o central nessa proposta de currículo, em consonância com a conjuntura econômica em que ele está inserido e as proposições

5 No Brasil esse relatório transformou-se num livro intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”: (DELORS 2001).

6 A concepção de multifuncionalidade, numa conjuntura de reestruturação produtiva, representa a forma como o sistema do capital pensa a saída para a sua crise estrutural, ampliando a exploração sobre o trabalho, mantendo ou diminuindo postos de trabalho. PEREZ (2000) apresenta a concepção de “duplicação de funções” ou “polivalência”, assim como ALVES (2007) que também caracteriza essa situação como polivalência.

das agências internacionais (as mesmas que financiaram o encontro em Jontien) é a adaptabilidade dos sujeitos.

Por isso tem razão Duarte (2004) quando afirma ser a noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças, central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, além de estar na base de sustentação da concepção do *aprender a aprender*.

Para esse autor:

o lema ‘aprender a aprender’ desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista. (DUARTE, 2004, p. 56 - grifo do autor)

Podemos dizer que, do ponto de vista conceitual o PCN cumpre esse papel como currículo oficial do Estado brasileiro e apresenta como estrutura um destaque ao “como fazer” e que, esse elemento o caracteriza como um currículo por competências (no caso do PCN do ensino fundamental muito vinculado aos temas transversais) e que as disciplinas de referência constituem uma *segunda parte* do documento.

No caso da Geografia o documento apresenta uma crítica explícita a uma abordagem positivista ou marxista dessa ciência e sugere uma abordagem fenomenológica.

Trata-se de um elemento de ligação entre as concepções político pedagógicas dessa proposta curricular e uma concepção que privilegia o individualismo e o subjetivismo na leitura de mundo, cabendo à Geografia uma abordagem do “imaginário”. Para o documento “falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo” (PCN, 1998, p.23).

O PCN DE GEOGRAFIA

O PCN como proposta curricular e, dentro dessa proposta, o PCN de Geografia vincula-se ao que alguns autores (Saviani, 2008; Lopes 2008) chamaram de “currículo por competência”, por ter como base uma unidade lógica entre

competência e desempenho, um “saber fazer” que alicerça em resultados mensuráveis, a partir de um modelo educacional de avaliações institucionais, tanto internas quanto externas.

O PCN de Geografia, dividido que foi entre os ensinamentos fundamentais I e II e ensino médio (cada um desses momentos da aprendizagem, com uma proposta própria), tem a materialização de currículo por competência na própria proposta de competências, apresentadas de forma explícita na proposta do ensino médio, e na proposição de temas transversais, no caso do ensino fundamental.

Ocorre uma situação bem específica, visto que a propaganda do PCN é a de se tratar de uma proposta de currículo integrado. A centralidade dessa integração seria determinada justamente pelas tais competências e não pelas disciplinas de referência e, nesse sentido, vinculando um “saber fazer” ao modelo produtivo vigente, submetido à lógica de mercado.

Aquilo que parece bastante progressista, do ponto de vista de uma proposta de aprendizado global, amplo e inter-relacionado com aspectos contextuais da vida dos alunos, revela uma proposta que vincula o aprendizado a uma demanda de mercado da sociedade do capital. Segundo Lopes:

Em direção oposta a outras propostas de currículo integrado, diretamente associadas a enfoques questionadores das teorias da eficiência social, como por exemplo as teorizações de Dewey ou da perspectiva crítica de currículo, a integração em pauta no currículo por competências não tem por objetivo o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes. Ao contrário, a integração contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. (LOPES, 2001, p. 6)

Assim, a perspectiva integradora do currículo por competência mostra-se como potencial produtora e reprodutora de novas formas de entendimento e inserção teórica *no/sobre* o mundo, mas de caráter mais conservador (de conservação), por atender especificamente aos interesses do mercado e não, necessariamente, aos anseios que os alunos necessitariam na relação ensino-aprendizagem. Perdem, portanto, seu caráter crítico.

Se tomarmos como exemplo os temas transversais para o ensino fundamental, verificaremos essa situação. Os temas apresentados no documento são:

ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

São, portanto, os temas que devem “conversar” com as disciplinas de referência, na perspectiva de uma educação cidadã, que atenda às necessidades de uma nova sociedade que se anuncia. Nesse sentido “os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao proporem uma educação comprometida com a cidadania, elegeram princípios segundo os quais podem orientar a educação escolar: a dignidade humana [...] a igualdade de direitos [...] a participação [...] a co-responsabilidade pela vida social” (PCN, Temas Transversais, 198, p. 21). No entanto, confunde-se com as disciplinas de referência⁷ e, nesse sentido, a proposta relaciona os elementos ligados às competências (procedimentos, normas, valores, atitudes) e os ligados às disciplinas de referência (seus conceitos).

Como se vê o PCN dos temas transversais envolve o PCN das disciplinas de referência tanto na perspectiva teórica quanto na prática, na medida em que pode influenciar até a organização dos tempos escolares.

Além disso, o PCN das disciplinas de referência apresenta proposições teóricas e metodológicas de suas ciências de referência.

Como dito anteriormente, o PCN de Geografia critica explicitamente uma visão tanto positivista, quanto marxista para a análise do real e sugere uma leitura fenomenológica quando procura tratar a Geografia, ou melhor, defender uma abordagem do ponto de vista do imaginário e de uma visão subjetivista.

7 Tomemos como exemplo uma proposta feita pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2011, chamada de Educação Integral. Trata-se de um projeto de escola em tempo integral para a rede estadual que tem como proposta uma maior permanência dos alunos na escola, tendo aulas da base nacional comum (preconizada pela LDB) e de outras atividades através de oficinas. Chama atenção, nessa proposta, duas questões: em primeiro lugar o elencar das competências necessárias aos alunos (que reporta integralmente aos preceitos apresentados por Delors no documento da Unesco). Por exemplo, nas “competências produtivas” os alunos terão uma “formação para o trabalho” e necessitarão desenvolver habilidades de “trabalho em time”, liderança” e “empreendedorismo”. Em segundo lugar, no caso das oficinas, elas são organizadas numa “grade curricular” (estruturam-se como disciplinas), confundem-se com as disciplinas (e são em essência os temas transversais) contrariando a própria orientação do PCN. Tal proposta pode ser encontrada na íntegra em: SEE/CENP/SP, *Educação integral*, 2011.

Um imaginário que não seria um mundo do devaneio, mas um interlocutor para o aluno no seu estudo do espaço e um facilitador da compreensão das diferentes paisagens e lugares.

Nesse sentido, o documento procura defender uma postura interpretativa da Geografia que não seja a partir de uma abordagem crítica, ou do que passou a se considerar como um movimento crítico ou, de forma mais direta, uma Geografia Crítica.

A abordagem fenomenológica se distancia de uma abordagem crítica justamente num dos principais aspectos que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, que é uma leitura de mundo diante dos fenômenos apresentados.

Deste modo, enquanto a Geografia Crítica, com pressupostos dialéticos (de matriz marxista), analisa os fenômenos e acontecimentos a partir dos elementos de contradição social das relações, inserindo os sujeitos sociais (coletivos, portanto) nessa análise, buscando construí-la do particular ao geral e retornando ao particular, produzindo sínteses em que a ideia de totalidade se apresente, a abordagem fenomenológica utiliza-se de pressupostos subjetivistas, uma espécie de psiquismo de leitura do real, onde a leitura de totalidade fica impossibilitada:

Uma abordagem fenomenológica de leitura do real retira o caráter coletivo e totalizante dessa leitura, impossibilitando que o aluno possa “enxergar” sua realidade de forma a constituir umnexo entre o “particular”, sua situação real, o lugar onde vive, as condições a que está submetido (ele, sua família, seus vizinhos), as condições concretas de vida, a estruturação do bairro onde mora (rede de coleta de lixo, asfaltamento, rede de saneamento básico, circulação de coletivos, áreas para práticas desportivas, áreas de lazer), a presença de desempregados, a organização de sua escola (constituição física, quantidade de professores, quantidade aulas) e o “geral” as condições de vida das pessoas da cidade, a estruturação dos bairros (saber se todos têm a mesmas formas), a produção econômica no Estado onde vive, o número de empregados e desempregados no país, a política econômica e os investimentos na educação, transporte, saúde, habitação. (SOARES 2012, p. 159-160).

Enfim, a abordagem fenomenológica tende a circunscrever o real, a uma interpretação individual, a partir das experiências vividas que, mesmo que não sejam falsas, partem, apesar disso, de uma premissa subjetivista.

Considerações Finais

O ponto de encontro entre um novo paradigma produtivo e o currículo e, mais especificamente, entre a reestruturação produtiva e o currículo de Geografia contido no PCN, é justamente a opção filosófica pela fenomenologia, imprimida no documento.

Nesse sentido tem razão Oliveira (1999) ao salientar que, a abordagem fenomenológica em Geografia caracterizou o fato de seus autores, de forma consciente ou não, “revelarem sua adesão a uma ideologia capitalista individualista” (OLIVEIRA, 1999, p.55).

Quando o documento afirma que as chamadas “mudanças tecnológicas [...] quando analisadas do ponto de vista da globalização da economia, imprimem novos sistemas organizacionais ao trabalho” (PCN, 1998, p.48), ele reconhece tais mudanças nas formas de produzir, mas, ao propor uma análise nos marcos da fenomenologia, não permite uma visão de conjunto e de todo dessas mudanças, inserindo os sujeitos como peças constituintes delas, mas sem protagonizarem as ações.

Não permite a análise que, dentro da lógica do novo paradigma produtivo lançado pelos donos dos meios de produção do sistema do capital, o processo histórico de desenvolvimento de forças produtivas, via educação, procura consolidar um “novo trabalhador” apto, multifuncional e adaptado. Um processo que, dependendo desses detentores dos meios de produção, se “naturaliza” nas escolas, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem às novas realidades dessa produção.

Por tudo isso, o PCN de Geografia para o ensino fundamental, ao privilegiar uma abordagem fenomenológica de entendimento dessa ciência e, da mesma forma, na sua abordagem disciplinar nas aulas do ensino fundamental, se identifica, contribui e corrobora com as premissas de um novo paradigma produtivo toyotista que quer imprimir, via competências, sua lógica discursiva e práticas (também pedagógicas) nas aulas do ensino fundamental.

Referências

ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Práxis, 2007.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *CADERNOS DE PESQUISA*, n. 20, p. 75-110, novembro, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais*. MEC/SEF, Brasília, 1998.

DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2008.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Vozes, 2001.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Editores Associados, 2004.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos, In *Empregabilidade e educação* (vários autores). São Paulo: Educ, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n° 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril cultural, 1982.

MEC. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Brasília, 1994.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 8.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREZ, Carlota. La reforma educativa: nuevo paradigma, nuevos conceptos, In *La reforma educativa ante el nuevo paradigma*. UCAB-UREKA, Caracas, p. 31-46, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola, In *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2008.

Marcos Soares

SOARES. Marcos de Oliveira. *O novo paradigma produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia*. São Paulo, 2012. Tese de doutorado, DG/FFLCH - Universidade de São Paulo.