PCN'S: FUTEBOLISTAS E PADRES SE ENCONTRAM NUM BRASIL QUE NÃO CONHECEMOS

Nestor André Kaercher [1]

Introdução

Este texto compõem-se de duas partes. A primeira relata a posição da AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) - Seção Porto Alegre no Grupo de Trabalho "Os PCN's e a formação do geógrafo-professor", que coordenei. O grupo de trabalho integrava a programação do Seminário "PCN's, Ensino de Geografia e Conjuntura Nacional" promovido pela AGB nacional, em São Paulo, nos idas 4 e 5 de novembro de 1996. A segunda, bem mais extensa, compõem-se de opiniões pessoais e que não expressam, necessariamente, as posições da referida entidade. São apenas opiniões pessoais para provocar o necessário debate sobre o tema.

1. PCN's: a posição da AGB seção Porto Alegre

O documento base que utilizamos foi o "Parâmetros curriculares nacionais (PCN's) - conhecimentos históricos geográficos" (79 p., versão agosto/96) do Ministério da Educação e do Desporto[2]:

Comparado com a versão anterior, o texto melhorou significativamente de qualidade. Apresenta uma visão bem mais atualizada e progressista da ciência geográfica e possui uma continuidade e uma coerência que o anterior não possuia. Mas, antes de entrarmos no mérito e análise específica deste texto - tarefa, inclusive que consideramos de importância bem menor diante do quadro atual da educação nacional - a AGB/POA decide manter:

1. A posição já manifestada no último encontro nacional dos geógrafos (Recife, julho 96) de que a insistência do governo federal em "discutir" os PCN's desvia a atenção da comunidade educacional para as questões de fundo dos reais problemas da educação brasileira, qual seja, a ausência de uma efetiva política governamental de melhoria da educação nacional. Em vez de priorizar a discussão de "quais os conteúdos" e "metodologias" os professores devem priorizar na sala de aula (sem que os PCN's em nenhum momento proponham como efetivamente se possa operacionalizá-los permanecendo o texto como uma espécie de simples "aconselhamento de bom-mocismo") devemos discutir a falta de uma política educacional que invista na valorização da escola pública brasileira que hoje chega a níveis quase insuportáveis de desvalorização.

Para tal, muito antes dos PCN's, a entidade julga necessário:

a. um investimento maciço de recursos na melhoria da infra-estrutura das escolas públicas. Isso inclui não só a melhoria das condições físicas dos prédios como um melhor equipamento pedagógico de apoio, tais como: bibliotecas, laboratórios de ensino, refeitórios, etc.[3]

---

[1] Professor da UFRGS, Faculdade de Educação, Vice-diretor da AGB/Porto Alegre - *e-mail: nestor@ edu.ufrgs.br*

[2] Depois desta, várias outras versões surgiram. Apesar disso, o presente texto mantêm-se atual, pois as versões subseqüentes conservam a essência da versão aqui analisada.

[3] Parabólicas, vídeos e computadores são necessários mas não servirão para muito se não houver um efetivo treinamento das pessoas que vão usá-los. E, até agora, pouco nos tem vindo na direção de que este processo esteja ocorrendo. Corre-se o risco de se desperdiçar uma boa verba pública.

b. uma política real de incentivo à qualificação do professor que, em primeiríssimo lugar passe por uma melhoria efetiva na remuneração dos trabalhadores em educação e uma maior qualificação dos cursos que formam os futuros professores, sejam eles a nível de magistério (2º grau) ou os de licenciatura (3º grau)[4].

c. uma real divulgação dos PCN's junto ao professorado de primeiro e segundo graus para que eles possam realmente se apropriarem da discussão - coisa que até agora não tem ocorrido e que compromete toda possível boa intenção do governo federal de melhorar o ensino - pois nenhuma mudança (para melhor) ocorrerá sem a efetiva participação e conhecimento do professorado.

d. a interrupção do calendário do MEC que visa implantar os PCN's já a partir de 97. Tal calendário mostra-se ilegítimo porque apressado e tecnocrático. Os professores não tem ainda uma avaliação dos PCN's, o que tira os possíveis méritos do texto. Ainda que este pareça internamente coerente e bem articulado com uma proposta que não busque a mera memorização e absorção acrítica dos conteúdos de geografia e história, sem a efetiva apropriação, provocará apenas uma reprodução mecanizada.

2. Comentários pessoais

> **"As comunidades escolares e os professores são os verdadeiros construtores dos currículos de História, tanto no que diz respeito à seleção de conteúdos, seu aprofundamento e sua ordenação ao longo das séries, quanto às metodologias e aos materiais didáticos de que fazem uso junto a seus alunos. (p.20)**[5]

Ora, dito isso, por quê PCN's, então? Respeitem suas próprias palavras e nos dêem condições para operacionalizarmos o que o próximo parágrafo da mesma página diz: um currículo legítimo é aquele que a escola e os professores constroem. Um passo mais ousado ainda seria que ele fosse construído conjuntamente com os alunos e a própria comunidade na qual está inserida a escola.

Os PCN's e a formação do geógrafo-professor

Os PCN's, vistos pela lógica interna do texto, parecem ser extremamente sedutores, pois estão bem escritos e com reflexões sensatas e progressistas. Diríamos até que, qualquer cidadão de esquerda - desculpem o termo mas continuo acreditando em diferenças ideológicas - assinaria embaixo se fosse fazer uma análise meramente "endógena" do documento. Ele cria uma redoma em torno de si: como discordarmos de palavras, conteúdos e objetivos tão sensatos e nobres? (p. 11, 19, 25, 42, 53, 58, 64-70, por exemplo)

Em outras palavras (Revista Educação e Realidade, p.241) faço minhas as palavras da Faculdade de Educação da UFRGS ao analisar o documento introdutório dos PCN's :

> **"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**

[4] O que efetivamente não será feito pelos "provões" que o MEC propõe. Diagnosticar a precariedade de nossas instituições de ensino não será novidade e nem provocará, por si só, nenhum movimento de reversão dessa má qualidade. Não é por falta de diagnóstico que a escola pública brasileira está nesta crise. Listas do MEC com livros de "má qualidade" já vem sendo anunciadas há pelo menos duas décadas.

[5] Toda vez que surgir apenas o número da página estamos nos referindo ao PCN's de geografia e história, versão agosto de 1996.

> **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 analisada. Esperamos ter deixado claro que nós simplesmente não concordamos com esses princípios"**

Contraditoriamente, talvez a principal característica do texto seja, justamente, uma ausência completa de diálogo com a realidade. Em nenhum momento o texto dialoga com o entorno concreto da escola pública brasileira. No meu modesto modo de ver, simplesmente não existe, grosso modo, no Brasil essa escola, esse professor e nem esse aluno que os PCN's descrevem. O texto caracteriza-se assim pelo idealismo, por ser carregado de boas intenções (sabemos que isto nossos governantes tem de sobra) mas sem, em nenhum momento, se perguntar pela viabilidade de se operacionalizar efetivamente a construção desta escola.

O que os PCN's almejam para crianças do primeiro e do segundo ciclo, talvez muitos de nós, universitários não tivemos em nossas graduações (p. 46-48). Como propor tais tarefas e objetivos aos nossos alunos com a precariedade material absurda de nossas escolas? Como construir, por exemplo, a noção de que os conhecimentos adquiridos em aula não são "a verdade" e que devem ser questionados pelos alunos (com menos de dez anos?) se nem o professor teve, na sua formação, desenvolvida tal habilidade?

O excelente parecer de Gelsa Knijnik (matemática) na referida Educação e Realidade (p.254) alerta:

> **"Não são poucas as investigações na área de formação e/ou de educação continuada de professoras/es que, apoiadas em pesquisas empíricas, têm salientado a pouca repercussão de materiais impressos produzidos por equipes de "iluminadas/os" nos processos de mudança educacional. O caminho a ser percorrido parece ser o inverso do proposto nesta iniciativa do MEC. Mas não é por mero descuido que o processo ora em curso é centralizador e descendente. O que transparece é toda uma concepção em relação ao trabalho docente: às/aos professoras/es mal remuneradas, mal preparadas, atuando em escolas precariamente estruturadas, atarefadas com suas inúmeras atividades em classes superlotadas de alunas/os - condições produzidas e produtoras do descaso com que a educação vem sendo tratada neste atual governo - cabe "obedecer" às informações que se pretendem suficientes, "seguir" orientações de pessoas que "sabem" o que é bom para a educação no país."**

Onde nossos professores e alunos irão encontrar fontes bibliográficas alternativas, por exemplo, para buscar outras visões de conhecimento como processo em (re)construção, tal qual os PCN's almejam?

Enfim, a questão maior não é pelo que os PCN's dizem - repetimos que, grosso modo, há poucos reparos a fazer - mas sim pelos silêncios e omissões que ele traz! Que políticas públicas o governo efetivará para melhorar a infra-estrutura física das escolas e para melhorar não só a remuneração do professorado para que ele possa, por exemplo, trabalhar em poucos locais e possa ter acesso aos bens culturais que os PCN's julgam instrumentos pedagógicos, tais como, museus e livros que não o livro texto? Enfim, não

basta apontar caminhos. É preciso construir as pontes para vencermos os obstáculos.

Fica claro, portanto, que a questão para melhoria da qualidade da escola brasileira não se fará via PCN's - o problema não é de "conteúdo", de currículo - e nem tampouco da simples compra de milhares de computadores ou parabólicas. As soluções para a precária qualidade de nossas escolas, infelizmente, não são rápidas nem baratas. Não se trata de um problema tecnológico (o não acesso à computadores, por ex.), mas sim de uma secular política de descaso com a escola pública. Sejamos honestos, entretanto, que tal desleixo não é novidade do atual governo. Infelizmente.

Há que se investir organizadamente e a longo prazo na formação permanente do professor - no Norte e Nordeste temos ainda uma porcentagem gigante de professores leigos - tanto a nível de graduação como para aqueles que já estão na prática docente (Jornal Folha de São Paulo, 14/10/96, p.3-8)[6]. A partir disso eles próprios poderão propor alternativas curriculares que melhor se adequem a sua realidade e que, provavelmente irão na direção contrária à dos PCN's, que buscam a padronização da escola num país com diferenças culturais e sociais gigantescas.

Correndo o risco de ser ofensivo aos docentes diria, provocativamente, que os PCN's são um documento de difícil compreensão para a maioria deles, imersos em problemas bem mais práticos do que os conteúdos programáticos propostos pelo documento. Como fazer do aluno um pesquisador (a p. 37 é teoricamente interessante e exemplo do que falo) se nossos professores ainda - até por deficiência de formação - estão insistindo que seus alunos, no geral, memorizem as aulas e/ou o livro-texto? Os PCN's, portanto, não tem aplicabilidade prática. Mesmo que quiséssemos, os professores não tem essa formação. Soaria como um discurso sem raiz, uma mera reprodução acrítica do que o manual didático trouxesse. Mas que fique claro: a solução para tais deficiências de formação não são, de forma alguma, resolvidas via PCN's.

Os PCN's, portanto, são, a meu ver, mais um belo texto que ficará inócuo nas prateleiras no que diz respeito a suas boas intenções. Agora, quanto as intenções mais escondidas, qual seja, padronizar e controlar a pequena autonomia dos professores, estas serão atingidas pois o professorado não está apropriado desta questão e terá , como alternativa, a simples reprodução de um documento que ele não entendeu (ou sequer leu). Aliada a uma inevitável padronização do livro didático - provável corolário dos PCN's - teremos uma escola única tratando como iguais pessoas socialmente muito diferentes. Será, sem dúvida, um instrumento poderoso das autoridades federais no controle do professor. Quem não seguir os parâmetros estará "fugindo de suas obrigações" e será tido como profissional "rebelde". Essa homogeneização, ainda que travestida de um discurso progressista, "de esquerda" tem características autoritárias bem claras.

Considerações Gerais

Milton Santos (Folha São Paulo, 14/10/96) ao ser questionado sobre qual o espaço do cidadão num mundo que se diz globalizado responde:

> **"A vontade dessa globalização perversa a que estamos assistindo é reduzir o papel do cidadão. É transformar todo mundo em consumidor, usuário e,**

[6] Maranhão, por exemplo, tem 38% de professores sem habilitação, 58% possuem apenas o magistério e só 4% (sic) possuem licenciatura. Como exemplo oposto (professores com melhor capacitação) temos, no Nordeste, a Paraíba, onde 34% tem licenciatura e "somente" 31% não tem habilitação.

se possível, em coisa, para mais facilmente se inclinar diante de soluções anti-humanas.

Essa globalização, por enquanto, não leva em conta o homem. De modo que esse espaço do cidadão tem que ser recriado a partir dos níveis abaixo do mundo. Não é o mundo que vai criar o cidadão. O chamado mundo quer acabar com as cidadanias, mas cada nação e cada espaço e cada cidade é que vão ter a força de recriar esse cidadão - que vai contribuir, creio eu, mais tarde, para sugerir uma outra globalização. A recriação da cidadania mediante uma outra globalização, horizontalizada e não verticalizada como a atual, na qual a vida não seja tributária do cálculo, mas haja espaço para a emoção - que é o que une os homens. Mas essa união dos homens do mundo inteiro passa pela produção de uma idéia de mundo feita em cada lugar" (p. 5-11).

Cito Santos para tencionar com o documento dos PCN's que muito fala em cidadania (retórica) mas pouco a pratica, reduzindo o espaço do cidadão influir nos rumos de seu país.

As páginas 58-60, talvez, sirvam de início para mostrar como o texto se baseia na idealização (fuga do contexto real) da escola e do seus corpo discente-docente. O que há é uma série de belos objetivos e temas com os quais ninguém em sã consciência estaria, por princípio, contra. Resta perguntar: são viáveis dentro da atual escola brasileira? Os professores estão capacitados para tal?

. A citação abaixo é importante porque mostra o caráter estratégico do ensino de história e geografia como construtores fundamentais da idéia de "pátria" e colocam o caráter ontologicamente político e ideológico destas disciplinas:

"A organização do ensino de História está permeada, assim, pelos embates estabelecidos entre os intelectuais e políticos, na tentativa de definição de referências para a construção da identidade nacional (...) Os confrontos e as disputas estabelecidos ao nível do poder educacional, com a presença de grupos heterogêneos, com propostas muitas vezes divergentes definem e redefinem, de modo ativo, os conteúdos e as prioridades de ensino" (p. 7-8)

O tentar moldar a construção de um modelo de nação-pátria-estado de um lugar chamado Brasil (ou de qualquer outro Estado) é algo inerente a nossa disciplina, o que coloca junto a ela, não apenas uma "desinteressada" visão de mundo ou cultura geral, mas sim uma inerente disputa por modelos hegemônicos de sociedade.

É dentro deste contexto que vejo a proposta dos PCN's: o desejo - legítimo, é preciso reconhecer - que o Estado brasileiro, na sua atual hegemonia conservadora-liberal, de tentar construir uma escola que se adeque as idéias de nossas elites dominantes. Ou seja, nossas elites percebem que nossa escola está defasada ou não está seguindo os caminhos que julgam ser necessários para entrarmos na "modernidade" de uma economia "globalizada" (duas expressões fetichizadas atualmente de tão usadas) e, por isso, tentam mudar essa escola segundo seus ideários (liberais, repito) (p. 37).

Silva (in Paixão de Aprender, p.37) me auxilia:

"É por isso também que é importante compreender que quando um discurso desse tipo (o liberal) se torna hegemônico ele não apenas coloca "novas" questões, introduz novos conceitos e categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas. Assim, o discurso da qualidade total, da privatização em educação, da escolha e soberania por parte do "consumidor" , da política como participação no consumo não se apresenta apenas como uma outra possibilidade ao lado e no mesmo nível

de outras. Ele tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da "modernização", dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como "direitos", "cidadania", "democracia", o neo-liberalismo em geral e o neo-liberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social"

Ao dizer isso não creio que tal intenção (de propor os PCN's) seja, por si só, antidemocrática ou ilegítima. Até pode ser legítima. O que questiono é a prioridade que se dá a essa discussão e ao próprio modelo econômico - seguramente excludente - que hoje vigora no Brasil. Creio que seja possível a construção de uma outra matriz teórica que busque uma modernidade diferente: baseada prioritariamente no ataque as gritantes desigualdades sociais, como o próprio Cristovam Buarque nos fala, ao pregar uma modernidade ética no lugar da atual modernidade técnica. O prioritário, segundo ele, deve ser dado ao social, aos seres humanos e não ao econômico, como é hoje. Não basta crescer economicamente. É preciso redistribuir a riqueza produzida e tão vergonhosamente concentrada.

Nas p. 39 e 58 um pequeno "descuido" dos autores, que me preocupa: **"Antes das sugestões temáticas entretanto, segue a explicitação de como os conteúdos** deverão **ser abordados, ..." (p.39).** Ou entendo pouco de minha língua materna ou essa palavra "deverão" nos deixa com poucas alternativas: ou se segue a "cartilha" ou estamos fora da linha. Nada animador. Diante disso, qualquer boa intenção fica em segundo plano, pois a prática é autoritária.

Questionada acerca disso (SP, 4/11) uma elaboradora dos PCN's disse que esse foi um descuido da equipe, uma "falha da revisão" pois "todos os outros devem/deverão foram retirados para não dar, justamente a impressão, de obrigatoriedade". Ora, parece que a emenda ficou pior do que o soneto pois, se o texto tinha tantos "devem" e só dois sobraram "depois da revisão" é porque, mesmo que não dito, a idéia é a de que estamos diante de uma linha a ser seguida.

As idéias das p. 11 (sobre cidadania), da p. 15 e 16 (sobre o objetivo do ensino de história e o papel do educador), p. 17 (ultrapassar o imediato e o vivido) creio eu, parecem ser de difícil contestação. São palavras sensatas que incorporam um discurso progressista. Repito a pergunta: nossas escolas públicas estão aptas a chegar a esse patamar? O mesmo se pode dizer da p. 19: os princípios genéricos são "legais". Mas, e a operacionalização? O mesmo poderia dizer de inúmeras outras passagens (p.23 quando diz que devemos superar a idéia de um aluno passivo fazendo-o pensar com a sua própria cabeça), adjetivando-as positivamente. Mas, a questão de fundo não é essa: em vez de PCN's queremos condições dignas de salário e trabalho. Como dizem Ávila e Moll:

"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?" (Educação e Realidade, p. 251)

Nas p. 23 e 24 uma série de críticas ingênuas ou mal intencionadas. Ao criticar a geografia crítica (o que é isso mesmo? Pode-se fazer ciência sem ser "crítico"?) diz que um dos seus defeitos era "a confusão entre a escola e a militância política, buscando através delas uma conscientização com forte carga ideológica" (23). Ora, pode-se dizer que só a geografia crítica fez/fazia isso? Óbvio que não! A geografia tradicional também sempre foi política, ainda que escondesse de nós o conteúdo político de seu "conhecimento". Daí ninguém reclamava que "ela fazia nossa cabeça" ainda que fosse nos despolitizando e alienando. Quando se tenta explicitar esse caráter político, daí a "geografia é militante"? Ora bolas, que papo reacionário é esse?

Na p. 24 também há uma crítica apressada quando afirma "essas categorias (território, lugar e espaço) são utilizadas sem qualquer aprofundamento conceitual" ou "não há uma visão pluralista, quase sempre se apresenta uma única abordagem teórica e metodológica pronta e acabada , sem dar opções tanto sob aspectos ideológicos, como explicativos". Baseado na análise de que obras se disse isto? Onde? Exemplos? Primeiro o texto diz que não havia definições, depois diz que fica só na conceituação?

Fica difícil assim o diálogo, pois as críticas são genéricas e não apresentam "provas". A própria geografia "crítica" não é algo consensual. Há diferentes grupos com propostas distintas. "Críticos" até o pessoal do PPB, PFL, PTB, etc são e , nem por isso, parecem estar comprometidos com a busca de modelos alternativos de sociedade e educação. Pelo contrário, são legitimadores desta ordem excludente que impera no país.

Na p. 32 seriam úteis dicas mais precisas com exemplos de autores e obras que fazem essas "pontes", por exemplo, entre literatura e geografia . Não podemos partir do pressuposto que todos professores terão que ler todos os clássicos para incorporarem em suas aulas tais contribuições. É uma crítica semelhante a que fiz à p. 24.

Disso já se falou: as fontes bibliográficas são relativamente pobres e o que é pior, em nenhum momento estão citadas no texto. Fica só como referência bibliográfica no final. Perigoso isso. Mais trazem confusão do que esclarecimento. É preciso deixar mais claros os referenciais teóricos com exemplos concretos de obras e suas páginas. Não se pode ignorar a já extensa produção acadêmica na área do pós-graduação, por exemplo.

Nas p. 37 e 39 um problema sério: os professores que trabalham com primeiro e segundo ciclos não tem formação específica em geografia e história (idem para ciências, etc). Ele tem, básica e geralmente - infelizmente - uma formação de alfabetizadores em letras e em números. Daí serem um tanto idealizados as tarefas e habilidades que tanto eles como seus alunos deverão desenvolver. O mesmo vale para as p. 45, 46, 47, 53, 56, 58-60, 62-70: belas páginas, sensatas, nobres mas, idealizadas para uma escola e para professores inexistentes. Leiam com atenção, por ex. a 76 e 77. Tem sugestões que extrapolam a capacidade de professores e alunos nas atuais condições de trabalho. Que tal os autores dos PCN's pousarem no Brasil real? São palavras do próprio documento:

"Reforçamos o objetivo do conhecimento científico: compreender as relações entre os homens e entre as sociedade e a natureza, não como universais e genéricos, mas como específicos de uma determinada época, envoltos em um contexto, em uma paisagem e insistimos em que, no contato com a fonte

de interpretação, através dos estudos do meio, cria-se a oportunidade para os alunos estabelecerem o confronto entre o que imaginavam, o que estudaram com antecedência, com o que a realidade apresenta enquanto materialidade, vida , com suas contradições dinâmicas." (p.78)

Ótimo conselho! Pena que os autores do documento não seguiram o que escreveram, pois uma das maiores características deste longo documento que ora analisamos é, justamente, a ausência de diálogo com a realidade de uma determinada época.

Os tecnocratas dos PCN's de Brasília vêem e escrevem para um Brasil que não conheço! Parecem certos comentaristas de futebol que elocubram sobre "esquemas táticos" das equipes de uma partida de futebol que nós, telespectadores do mesmo jogo, absolutamente não vimos. Assemelham-se a sermões de bom comportamento. Todos concordam. Poucos praticam.

Prova disto é o final do texto: não apresenta conclusões, não questiona o como e o por quê fazer uso dos PCN's !

Questões que o MEC propôs para os pareceristas[7]

1. A informação contida nos PCN's é suficiente para que as equipes técnicas dos Estados e dos Municípios elaborem os currículos para suas escolas? É um referencial para orientar os professores no planejamento e na revisão de sua prática?

Os PCN's de Geografia apresentam boas reflexões e informações mas, evidentemente não são suficientes. O texto não apresenta justificativas do porque mudar a prática atual dos professores - que sabemos ter muitas lacunas - nem do porque adotar os PCN's. Não fornece referências bibliográficas no texto que possam corroborar o discurso que o próprio PCN's engendrou. É um documento que fala todo o tempo consigo só, ficando difícil até contestá-lo porque, justamente, encontra-se descontextualizado do tempo e do espaço brasileiro.

Se o profissional que leu os PCN's o entende, ele é dispensável porque, provavelmente, o professor já trabalha numa lógica parecida com a sugerida. Se o profissional não entende os PCN's, então ele é inútil, porque não provoca uma desestabilização da atual prática deste profissional porque é uma imensa listagem de objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos.

Se é um referencial para Estados-Municípios e professores? Creio que sim! Se será útil? Isso já é mais preocupante pois, como já disse, o texto não orienta, em nenhum momento, o como operacionalizar. Corre-se o risco do professor, simplesmente segui-la à risca, sem nenhum posicionamento crítico, sepultando, justamente uma das principais intenções do documento, qual seja, construir um conhecimento não dogmático.

2. Os fundamentos teóricos e conceituais que serviram de base para elaborar os PCN's estão suficientemente explicitados? Seria conveniente ampliá-los ou aprofundá-los? Seria conveniente incluir outros aspectos na fundamentação da proposta?

Parece-me que já abordei essa questão. A resposta é sim e não. Os fundamentos estão relativamente bem delineados (embora não existam referências bibliográficas ou exemplos de obras-autores que sigam essas linhas). Mais importante do que ampliar/

[7] As questões aqui colocadas foram enviadas pelo MEC, juntamente com os textos dos PCN's, a centenas de professores universitários que foram os pareceristas nas mais diversas áreaa de conhecimento. Eu não estava entre eles.

aprofundar os PCN's seria conveniente esboçar uma política a longo prazo de formação permanente do professorado, sobretudo de primeiro grau que será o usuário destas propostas e tem, justamente, maior dificuldade de ter acesso às discussões mais recentes que os meios acadêmicos desenvolvem.

3. A estrutura adotada para a elaboração desta versão preliminar é adequada à realidade política e institucional e às características e necessidades do sistema educativo brasileiro?

Pelo que já disse anteriormente, esse é justamente o maior problema do documento: ele não está ligado à realidade da escola brasileira. Nem poderia. Em nenhum momento o documento dialogou com os professores de primeiro e segundo graus, justamente os que vão desenvolver a proposta, realizar o trabalho. É um processo fadado ao fracasso justamente por isso: não tem respaldo na categoria. Não há conhecimento do documento e duvido que haja interesse nessa divulgação por parte do governo federal. O mínimo que pode ocorrer é a renúncia ao seu conteúdo ou sua adoção como manual. Note-se: em nenhum dos dois casos haverá uma discussão com os envolvidos, o que não gerará melhoria na qualidade do ensino pois, este não esta deficiente por falta de PCN's, mas sim pelas adversas condições de trabalho que enfrentam nossos docentes e alunos.

4. A política de desenvolvimento curricular prevista no documento é adequada para que os PCN's possam cumprir as funções a eles destinadas? Quais as prioridades que deveriam estabelecer-se entre as ações previstas que devam ser contempladas para que os PCN's possam ser utilizados como instrumentos de melhoria da qualidade da educação brasileira?

Também já falamos sobre essa questão: a prioridade a ser desenvolvida não são os PCN's, mas sim uma política de formação do pessoal docente com uma paralela valorização do trabalho do professorado. Sem isso os PCN's não vão provocar melhoria alguma no ensino brasileiro, por melhor que sejam os documentos. A segunda versão dos PCN's de história-geografia , por exemplo, é bem melhor do que a versão anterior mas, isso não muda em nada seu caráter pouco democrático: os professores continuam à margem desta discussão.

5. Os objetivos e os conteúdos propostos são relevantes, tendo em conta os desafios da sociedade brasileira?

Sem dúvida, os objetivos e conteúdos são relevantes. Mas, não existem condições mínimas para que eles sejam realmente incorporados e entendidos em nossas escolas. São apenas uma longa lista de belos conselhos.

Perguntas específicas do MEC com relação ao documento de história e geografia
A questão um inexistia.

2. A introdução da área está suficientemente justificada e responde aos conhecimentos atuais nas disciplinas científicas e didáticas correspondentes? É coerente a apresentação da área com o enfoque geral dos PCN's expostos no documento introdutório?[8]

[8] O documento introdutório (40 p) destinava-se a fazer um relato da situação da escola brasileira e fala de uma longa lista de assuntos. Como se vê não destinava-se às áreas específicas do conhecimento.

Há uma clara predominância na área de História mas, em linhas gerais, apresenta uma visão contemporânea das discussões geográficas. Há uma preocupação em alfabetizar o aluno na leitura do tempo e do espaço. Como já disse, essa segunda versão é mais coerente com o documento introdutório, o que não ocorria com a primeira versão. Daí parece residir, justamente, seu maior perigo: é um texto bem articulado, sedutor.

3. Os objetivos gerais da área indicam todas as capacidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas neste ciclos do Ensino Fundamental?

4. Os Blocos de Conteúdos respondem aos objetivos definidos? São coerentes entre si? São apropriados para os alunos deste ciclo? Quais os blocos de conteúdo que deveriam ser ampliados , reduzidos, eliminados ou contemplados?

5. É adequada a distribuição de objetivos e conteúdos que se fez entre os ciclos?

Não teria pretensão megalôma de saber responder a essas questões, pois creio que a escola jamais esgotaria (ainda bem!) "todas as capacidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas no ensino fundamental". Talvez as pessoas melhor capacitadas para responderem a essa questão são os excluídos do processo, os professores de primeiro e segundo graus! Não, não estou propondo o democratismo de se consultarem a todos os professores mas, a elaboração de um calendário mais flexível e que estimule esta discussão através de uma efetiva divulgação dos PCN's junto ao professorado, o que até agora não ocorreu.

Fica difícil responder a essas questões. Novamente os professores teriam condições de "iluminar" os "especialistas" (nós). O que duvido não é da coerência entre objetivos e conteúdos, pois parecem bem amarrados, mas sim se são apropriados aos alunos. Creio que não. São idealizados. As condições concretas, materiais para construir com os alunos tais habilidades não existem. Logo, o problema maior não é cognitivo: capacidade eles tem de aprenderem. Resta saber se estamos em condições de ensiná-los? Que fique claro, no entanto, que não se trata de responsabilizar o professorado pela "crise" do ensino brasileiro. E o que é mais importante: que condições de fazer isso o poder público nos oferecerá? Por hora, (outubro de 1997) vemos que o compromisso do governo federal não tem sido, com certeza, nem a educação e nem a saúde públicas.

Assim, para a questão 5 diria simplesmente: a distribuição (de objetivos e conteúdos) que se fez é puramente teórica, descolada da realidade nacional. Gastar linhas para discuti-la seria trocar seis por meia dúzia, não alteraria o quadro da atual educação brasileira: salários aviltados, pouca infra-estrutura material, alunos desmotivados e/ou sem condições de acompanhar os estudos por diversos motivos, óbvio.

6. As orientações didáticas e critérios de avaliação são suficientemente claras e precisas? Deveriam ser formuladas em termos mais gerais ou, pelo contrário, mais concretos e precisos?

As orientações são bem genéricas. Não são absurdas. A questão, no entanto, é secundária. A natureza do processo (de cima para baixo) é que torna o texto mais distante das "bases". Se detalhassem mais, ficaria muito diretivo, um "receituário" (que até seria bem-vindo por parte de alguns professores, creio eu) cerceador da criatividade do profissional. Do jeito que está, fica semelhante àqueles sermões dominicais, que de tão genérico que são, todos concordam mas poucos o levam a sério.

Enfim, é uma questão polêmica (ser genérico ou diretivo?) que teria defensores sensatos dos dois lados.

7. Os critérios de avaliação cobrem os conteúdos fundamentais da área? São coerentes com os objetivos gerais da área? Há algum critério de avaliação entre as propostas que deveria eliminar-se? Há algum critério de avaliação que não consta e que deveria constar?

Os critérios de avaliação são pomposos, bonitos e dificilmente teriam críticos quanto ao mérito. Fico com a velha questão: quem faz assim? O papel tudo aceita. Mudar nossa prática já é outro duro desafio. Creio que é uma listagem idealizada mas, como princípio a ser alcançado, constitui-se num desafio provocante.

8. Os PCN's desta área respondem às necessidades da sociedade brasileira?

A resposta é simples: os PCN's não são uma necessidade da sociedade brasileira. Nossas necessidades são bem mais básicas e já foram ditas à exaustão: queremos uma melhor distribuição de terra, um salário mais digno, melhores condições de atendimento nos hospitais públicos e ao aposentado, mais investimentos no setor social (moradia, escolas, hospitais, por exemplo). Essas são necessidades da sociedade brasileira e não os PCN's. Estes estão aí para ocupar nossas mentes com questões secundárias.

Se houvesse interesse em melhorar o ensino brasileiro, por exemplo, não deixariam os funcionários públicos federais 30 meses sem reposição salarial (os famosos "aumentos" que a imprensa fala) nem deixariam a máquina pública num tal estado de sucateamento.

Para que não me acusem de estar desviando do assunto "educação" citaria Michael Apple (In Escola básica na virada do século; Faced/UFRGS, 1995, citado por Gentili, p.21):

> **"Enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas."**

Complementando com o mesmo Apple:

> **"Não posso aceitar uma sociedade em que mais do que uma entre cada cinco crianças nasce na pobreza, condição esta que está se agravando dia a dia. Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos "negócios" dessa sociedade. Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas, para ficarem eficientemente produzindo em série o "capital humano" necessário para dirigi-las" (idem, p. 8, citado por Costa).**

Finalizo justificando o título provocativo: jogar palavras ao vento é ação típica dos comentaristas esportivos. Estar repleto de boas intenções não é tarefa exclusiva dos sermões dominicais, como vimos.

Bibliografia

Buarque, Cristovam. A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

Educação e Realidade, "Currículo e política de identidade", v.21, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jan/jun 1996.

Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Faculdade de Educação, 1995.

Folha de São Paulo, 13/10/96, p.5-11: "Um lugar para o homem no mundo" (entrevista com Milton Santos).

Folha de São Paulo, 14/10/96, p.3-8: "MEC faz censo do professor no Nordeste".

Paixão de Aprender, n.7 Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, junho 1994.