

DOCUMENTO 3

Parecer de Gelsa Knijnik

Ao receber o convite de *Educação & Realidade* para publicar o parecer que emiti sobre a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerei relevante aceitá-lo. Avaliei que esta seria uma oportunidade ímpar para tornar público o que havia escrito por solicitação do MEC e, deste modo, contribuir para o debate que professoras e professores do país estão realizando sobre esta questão. A decisão de publicar o parecer em sua forma original, atendendo a cada um dos itens que integram o roteiro de análise proposto pelo Ministério, é intencional: que perguntas foram formuladas, quais questões estiveram ausentes, em suma, que direcionamento foi dado à proposta do MEC de avaliação dos PCN são também elementos constituidores dos mesmos.

Tendo recebido a versão preliminar completa dos PCN — composta de um Documento Introdutório, cinco documentos de Área e os textos sobre os Temas Transversais — fui solicitada a emitir um parecer a respeito de seu Documento Introdutório e o específico da área de Matemática. No que segue, são apresentadas as questões formuladas a respeito deste dois documentos e as respectivas respostas.

Análise da proposta dos PCN

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

A informação contida nos PCN é desigualmente distribuída ao longo do(s) documento(s). Trata-se, efetivamente, de um conjunto desigual não somente no que se refere à quantidade do que é apresentado, como também no que diz respeito à sua qualidade. Nas questões subseqüentes deste parecer a afirmação acima será discutida em detalhes.

O que neste item desejo destacar é a inoperância da produção de PCN para se constituir em “um referencial para orientar os professores no planejamento e na revisão de sua prática”. Aqui, parece que há um esquecimento de toda uma área de pesquisa educacional que aponta exatamente em outra direção. 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 vindas de pessoas que “sabem” o que é bom para a educação no país, um ente que é visto como uno, homogêneo e sem contradições do ponto de vista econômico, social e cultural. Os índices sobre fracasso escolar apresentados no documento introdutório ali estão como para justificar a necessidade de que algo seja feito. A questão é saber por que a sociedade civil, e, em particular, a comunidade diretamente envolvida com a Educação não participou das decisões a respeito do que deveria/poderia ser feito para que tais índices fossem alterados. O que foi produzido é fruto de uma estratégia que, se realmente teve por objetivo provocar mudanças, é, na sua própria formulação, equivocada.

Mas a questão é ainda mais complexa, pois se situa em um patamar que não se restringe ao processo pelo qual os PCN foram elaborados. O que está em jogo, antes de mais nada, é a adjetivação dada aos parâmetros curriculares: seu caráter nacional, em um país fortemente marcado pela diversidade.

No documento introdutório, o capítulo III — que analisa, como indicado em seu título, a natureza e funções dos parâmetros curriculares nacionais —, e em especial, o item 2 da seção G de seu capítulo V chamam “atenção à diversidade”, mas o enfoque que é dado apresenta pelo menos dois problemas.

O primeiro deles diz respeito ao entendimento de que, em nome do princípio de equidade social, há um “conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (Documento Introdutório, p.7) ao qual todos devem ter acesso. A pergunta que aqui precisa ser feita é: tais conhecimentos foram elaborados e reconhecidos por que grupos desta sociedade tão fortemente marcada pela desigualdade? Que vezes têm sido silenciadas neste processo seletivo que determina quais saberes são legítimos e dignos de serem chamados de conhecimentos elaborados? Não seriam exatamente estas as vezes que sistematicamente têm ficado ausentes dos currículos escolares e agora, através dos PCN, ficam “nacionalmente” não autorizadas de se manifestarem, pela “força” do que é publicado oficialmente pelo órgão que se situa no topo da hierarquia educacional brasileira?

Finalizo a discussão deste primeiro aspecto problemático do tratamento que é dado à questão da diversidade, citando uma afirmação que me parece exemplar para o que me interessa destacar:

A escola deve possibilitar ao aluno a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber elaborado e acumulado, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira e o que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (Documento Introdutório, p. 9)

Aí está claramente explicitado o viés legitimista do documento: se, por um lado, há uma sinalização no sentido de que a cultura local seja “valorizada”, tal “valorização” implica em que os saberes locais sirvam como um ponto de partida para a aprendizagem. Somente ponto de partida, porque são “inferiores” aos conteúdos que se constituem no “patrimônio universal da humanidade”. Parte-se da cultura do grupo. E aqui os autores não precisaram dizer que o grupo a que se referem é o socialmente subordinado, pois isto seria redundante. É claro que jamais diriam que crianças dos setores dominantes da sociedade deveriam unicamente “partir” de sua cultura. É a cultura destas crianças que serve de paradigma para as demais. Seria este o caminho para a busca da “equidade social”?

Um segundo aspecto precisa ainda ser destacado no que diz respeito à concepção de diversidade apresentada nos PCN. Trata-se de seu caráter eminentemente psicológico, tornando ocultas as relações de poder que permeiam e constituem o fazer pedagógico. A questão é psicologizada, transformada de diferenças culturais para diferenças psicológicas. Ao enfatizar somente a diversidade psicológica (que obviamente é relevante no processo de ensino-aprendizagem), a diversidade sociológica é obscurecida. É exatamente esta diversidade sociológica que impossibilita qualquer tentativa de se propor parâmetros curriculares únicos, homogêneos para uma sociedade marcada pela heterogeneidade, que não acentuem as diferenças, intensificando a exclusão daquelas/es que têm sido sistematicamente excluídas/os. Aqui está o ponto central a ser desconstruído neste parecer.

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

Os fundamentos teóricos e conceituais estão claramente explicitados nos PCN, o que não implica em dizer que sejam consistentes ou que estejam minimamente problematizados. Há uma perniciosa simplificação de suas bases teóricas, produzindo no/na leitor/a uma falsa idéia de consenso, de linearidade, em um tempo onde mais do que sempre as teorizações totalizantes, as grandes metanarrativas estão sendo postas em questão. Em particular, é surpreendente que “as tendências pedagógicas no Brasil” (seção IV, item C do documento introdutório), sejam apresentadas de um modo tão reducionista, em uma pers-

pectiva “evolucionista”, trivializando e desqualificando uma das áreas importantes do pensamento educacional, a saber, a História da Educação Brasileira.

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?*

A estrutura do texto é satisfatória, as idéias ali estruturadas é que precisam ser problematizadas. Idéias retiradas do “senso comum” são vestidas com uma outra roupagem, não menos “rasa”. Se a tentativa é de “qualificação” do corpo docente escolar, esta me parece sem perspectivas de sucesso.

4. *A política de desenvolvimento curricular prevista no documento é adequada para que os PCN 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 possam ser utilizados como instrumentos de melhoria da qualidade da educação brasileira?*

Se a questão é a melhoria da qualidade da educação brasileira, então os PCN, por suas características e pelo processo de elaboração, apresentam problemas, talvez insuperáveis (como enunciei nos itens anteriores). Mas neste ponto desejo enfatizar especificamente o aspecto relativo à qualificação docente. Ela começa pela valorização profissional dos/as professores/as, consubstanciada em salários dignos, condições materiais para o exercício de sua profissão e pela oportunidade de escolher, em conjunto com a comunidade escolar onde atuam, as estratégias que consideram mais adequadas para sua qualificação. O fato de os PCN terem “nascido” dicotomizados daquelas/es a quem são dirigidos, já é, em si, um obstáculo para sua implementação.

As “políticas para a implementação e desenvolvimento dos PCN” apresentadas no capítulo VII do documento introdutório dão evidências de que a vontade política de qualificar as/os professoras/es e, de modo mais amplo, a Educação, é precária. Efetivamente, não há políticas de formação e educação continuada de professoras/es.

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

Não. O desafio maior da sociedade brasileira que se quer democrática é tornar sua população menos desigual. E um esforço homogeneizador, que trata todas/os as/os alunas/os como se tivessem acesso aos mesmos bens materiais, culturais e sociais, ocultando as diferenças na busca de uma ilusória “coesão”, só pode produzir mais desigualdade.

Análise da proposta dos PCN para a área da Matemática

Não existia a pergunta 1.

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 enfoque geral dos PCN expostos no Documento Introdutório?

A introdução do documento elaborado para a área da Matemática é de boa qualidade: há a incorporação de tendências atuais do que vem sendo produzido no campo da Educação Matemática, o texto está redigido com clareza e apresenta boa articulação entre as idéias discutidas. No entanto, há lacunas importantes, como no decorrer do parecer serão apontadas.

É relevante destacar que o enfoque dado à área, nesta introdução, não é coerente com o que é apresentado no Documento Introdutório, e também apresenta algumas dissonâncias em relação aos demais capítulos dos PCN - Matemática.

A introdução historiciza a área da Educação Matemática, abordando de modo não esquemático e problematizado questões relevantes que têm sido objeto de discussão nos fóruns de debate entre as/os profissionais da área. O discurso, aqui, é outro, mais qualificado, não-linear, buscando opor-se a uma visão de Matemática enquanto ciência neutra, livre de valor.

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

A resposta é afirmativa, considerando-se que os objetivos estão formulados de modo claro e bastante abrangente, contemplando os propósitos da Educação Matemática nas suas dimensões extrínsecas e intrínsecas do conhecimento matemático.

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?

De um modo geral, considero que os Blocos de Conteúdos respondem aos objetivos definidos, mantendo coerência entre si e sendo apropriados aos níveis de escolarização a que se destinam.

Merecem ser destacados: o enfoque inovador que é dado ao “Tratamento da Informação”; a ênfase com que a calculadora está incorporada ao trabalho

dos dois ciclos e o detalhamento do trabalho com os fatos fundamentais, realizado de modo muito competente (p. 45-49).

Mas há pelo menos três questões bastante problemáticas nesta parte dos PCN -Matemática. A primeira delas diz respeito à a-historicidade com que os conteúdos são apresentados, reforçando uma postura anteriormente enunciada no documento que pretendeu contestar exatamente esta visão de Matemática, enquanto saber constituído “acima” da concretude do mundo social, econômico e cultural. Aqui as contribuições da História da Matemática e da Etnomatemática seriam decisivas. A primeira é mencionada — simplesmente mencionada. A segunda não é sequer nomeada. A propósito destas ausências, destaco a “empobrecida” bibliografia que acompanha o documento, onde, em particular, a História da Matemática e a Etnomatemática não estão presentes.

A segunda questão a ser criticada refere-se aos exemplos que são dados ao longo do texto em relação ao que é “teorizado” sobre resolução de problemas. Em efeito, tais “exemplos” se constituem em excelentes contra-exemplos. A nota 1 da página 45 dá indicações de que as autoras estão, pelo menos em parte, cientes do que acabo de apontar. Talvez não com a ênfase que desejo dar à questão. A colocação de tal nota parece dizer “faça o que eu digo, não o que eu faço”. E se poderia completar o dito popular: “porque o que eu digo é muito difícil ou mesmo impossível de ser realizado”. São exemplos do que acabo de afirmar as situações apresentadas para a multiplicação e divisão (p. 42-43) e o no texto assim chamado “problema relacionado à idéia de combinação” (p. 44). Nada mais tradicional, “não-problema” do que estes que acabo de mencionar!

O terceiro aspecto a ser criticado é o tratamento dado à Geometria. Nesta área o documento apóia-se teoricamente em uma perspectiva que é apresentada e “seguida” de modo dogmático, sem ser problematizada. Este tipo de operação presta um desserviço à Educação e, em particular, à Educação Matemática.

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

Sim, há um bom equilíbrio e uma satisfatória adequação.

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

Conforme destaquei na item 4, as orientações didáticas são, em alguns aspectos, contraditórias com os argumentos apresentados (como na área de resolução de problemas), em outros, demasiado vagas (como nos aspectos históricos). No que se refere aos critérios de avaliação, considero-os claros e pouco precisos. E aqui o conetivo “e” é utilizado propositadamente. O caráter de não-precisi-

são é positivo, contribuindo para amenizar o caráter classificatório — e, portanto, excludente — de programas nacionais como os propostos pelos PCN.

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 deveriam constar?

Além dos comentários realizados no item anterior, não tenho sugestões a apresentar.

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

Não. Não são documentos como este que a sociedade brasileira necessita. As diferentes instâncias envolvidas com a Educação no país — professoras/es, mães e pais, funcionárias/os e alunas/os — têm apontado em direção oposta ao que é sinalizado através da elaboração de um documento feito em gabinetes, evidenciando uma concepção “ma/paternalista” de mudança educacional.

Considerações gerais

A análise realizada ao longo deste parecer primordialmente buscou argumentar sobre o caráter não democrático, centralizador e excludente dos PCN, cuja concepção e forma de elaboração dão evidências do que acabo de afirmar. Neste cenário, os méritos intrínsecos aos PCN da área da Matemática ficam obscurecidos, tornando-se mera retórica.

Este é o meu parecer.

Gelsa Knijnik é professora aposentada da UFRGS e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

Endereço para correspondência:
Rua André Puente, 414/301
90035-150 - Porto Alegre- RS
E-Mail: Gelsa@Portoweb.com.br