

# A avaliação nos parâmetros curriculares nacionais: uma análise preliminar das suas linhas e entrelinhas<sup>1</sup>

## Introdução

No momento em que vivemos, as preocupações relativas à educação de nossas crianças e jovens nas escolas públicas são muitas e abrangentes. Elas dizem respeito à qualidade da educação, à cobertura do atendimento escolar, à capacidade de atendimento do sistema de ensino e, sobretudo, aos níveis de promoção, repetência e evasão. Mas dizem respeito, também, a medidas afirmativas de inclusão social, quando se sabe que ser cidadão é participar plenamente de uma sociedade letrada na qual todos tenham direitos iguais, reconhecidos e atendidos.

Não se pode negar o que tem sido feito no campo da educação, adequada ou inadequadamente, embora haja muito o que ser feito. O próprio governo da União reconhece que ainda há muito o

Zacarias Jaegger Gama

*Professor Assistente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorando em Educação – UFRJ*

que fazer, admitindo, por exemplo, que as taxas de promoção e repetência estão longe do desejável.

No conjunto das reformas do Estado brasileiro, após o longo período de regime militar e de

*de étnico-cultural do Brasil<sup>2</sup>. Nesta referência, isto é, nos PCN, o governo indica a mudança de enfoque dos conteúdos, de forma que haja um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos/as desenvol-*

**“Os PCN também nos apresentam a uma nova concepção de avaliação, propondo que seja parte integrante e intrínseca ao processo educacional.”**

pois da nova Constituição (1988) e da nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional, o governo estabeleceu uma *referência curricular comum* (os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN- 1997) para a rede de escolas públicas federais, estaduais e municipais, querendo “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional” e, ao mesmo tempo, *fortalecer a unidade nacional, a sua responsabilidade com a educação, a garantia do respeito à diversida-*

vam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos, ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como um fim em si mesmo.

Os PCN também nos apresentam a uma nova concepção de avaliação, propondo que seja parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

É sobre esta avaliação que vamos discutir, inicialmente interrogando o documento oficial querendo saber: qual a sua con-

<sup>1</sup> Palestra originalmente proferida para professores/as da rede municipal de escolas públicas da cidade de Teresópolis, em Março de 1999.

<sup>2</sup> BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998

cepção de avaliação? Que orientações para avaliar apresenta? Que critérios são apontados como base dos julgamentos? Como aborda a aprovação/reprovação e a evasão escolar? Também estarei atento querendo examinar esta referência curricular que, por hipótese, integra-se ao atual conjunto das reformas realizadas pelo Estado brasileiro com vistas ao seu desenvolvimento e à sua inserção no clube das nações desenvolvidas, derivando daí o seu caráter pedagógico-tecnista, subjacente nas suas linhas e entrelinhas.

## A avaliação nos PCN: concepção e dimensões

Nesta seção inicial tenho dois objetivos imediatos: examinar a concepção de avaliação dos PCN, tal qual ela é apresentada, e identificar as dimensões que estão subjacentes nesta mesma avaliação, não só como ponto de partida deste trabalho, mas como um modo de mapear nosso objeto de análise e de preparar os caminhos futuros de nossa argumentação.

A avaliação dos PCN é concebida de modo a pretender ultrapassar a prática avaliativa “*que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos*”<sup>3</sup>, querendo ser parte integrante e intrínseca ao processo educacional, e também querendo ser compreendida como um conjunto de atuações — intencionais, sistemáticas e contínuas — com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

Nestes termos, esta avaliação revela, primeiramente, a sua dimensão **subsidiária**, ao fornecer aos professores/as os elementos indispensáveis para uma reflexão sobre a sua prática, a criação de novos instrumentos de trabalho

**“Através desta dimensão os alunos/as se conscientizariam em relação às suas conquistas, dificuldades e possibilidades de reorganização de seus investimentos na tarefa de aprender.”**

e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo (PCN, 1998:81).

Sua outra dimensão é **orientadora**: ela deve orientar e reorientar o processo de ensino, proporcionando “*feedbacks*” quanto à eficácia dos programas e dos métodos de ensino. Constitui-se como importante instrumento de definição de prioridades educativas, permitindo que a escola, em geral, e os professores/as, em particular, visualizem quais ações educacionais demandam maior apoio.

Uma terceira dimensão da avaliação, igualmente revestida de caráter operacional, é explicitada pelos PCN como **conscientizadora**. Através desta dimensão o alunos/as se conscientizariam em relação às suas conquistas, dificuldades e possibilidades de reorganização de seus investimentos na tarefa de aprender.

Embora esta concepção de avaliação pretenda superar as práticas tradicionais, ela, todavia, não inova em termos dimensionais. Ao contrário, ela se alinha, confortavelmente, com as determinações próprias da pedagogia tecnicista de racionalização dos processos de ensino e aprendizagem, se-

gundo a qual a organização do processo educacional deve objetivar a maximização da produtividade, compensando e corrigindo as deficiências dos professores/as. Tyler (1978), desde o ano da publicação de seu livro nos EUA<sup>4</sup>, afirmava a importância da avaliação como base para identificar pontos particulares a que seja necessário dar mais atenção ao planejamento dos programas e como meio de orientação individual dos alunos/as. Nos anos setenta, Popham (1977)<sup>5</sup>, um dos mais influentes estudiosos da avaliação em termos técnicos, também concebia a avaliação como determinação das necessidades educacionais, como meio de adequação de tratamento dos meios educacionais e como meio de comparação de tratamento entre os competidores.

A revificação destas dimensões na avaliação dos PCN, entretanto, não acontece por acaso, ela insere-se no conjunto das reformas pretendidas pelo atual Estado brasileiro e é respaldado pela retórica neoliberal quando questiona a eficiência, a eficácia e a produtividade do sistema educacional existente. Neste contexto, estas dimensões da avaliação reaparecem revestidas de um aspecto operacional, ou gerencial, que implica na eficiência e no contro-

<sup>3</sup> BRASIL/MEC. “Parâmetros curriculares nacionais: introdução ao parâmetros curriculares nacionais”. Brasília: MEC/SEF. 1998. p.81

<sup>4</sup> A publicação original é datada de 1949. TYLER, R. “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”. Porto Alegre: Editora Globo. 1978. 5ª ed.

<sup>5</sup> POPHAM, W.J. “Manual de Avaliação: regras práticas para o avaliador educacional”. Petrópolis: Vozes. 1977

le da produtividade.<sup>6</sup> Com efeito, da perspectiva neoliberal a melhoria da qualidade da educação deve resultar da melhor forma de organização do processo educativo. Afinal, sabe-se que a reforma educacional em curso, nas palavras do atual Ministro da Educação, objetiva "a formação de cidadãos para uma época marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho".<sup>7</sup>

Os gestores oficiais dos PCN confiam que as taxas de promoção e de permanência dos alunos/as na escola deverão ser maiores se as três dimensões da avaliação forem observadas seriamente, havendo, em consequência, menores taxas de reprovação e de evasão. A avaliação proposta não visa eliminar alunos/as. Ao invés de um caráter seletivo e excludente, esperam que seja orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem e um dos meios de garantia da inclusão social dos alunos/as através de uma escolarização contínua e de qualidade.

Contudo, apesar destes aspectos positivos, sabe-se que as

melhorias nos processos de ensino e aprendizagem não podem ficar circunscritas às questões técnicas, como querem os PCN e os seus gestores. Há questões mais profundas, próprias das práticas políticas, econômicas e sociais que vem sendo, historicamente, realizadas no Brasil, as quais precisam ser superadas em prol da democracia e da justiça social.

### Momentos e orientações para avaliação

Os Parâmetros Curriculares

**"Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam dois momentos para avaliar, os quais se constituem de uma avaliação inicial ou investigativa e de uma avaliação final."**

Nacionais indicam dois momentos para avaliar, os quais se constituem de uma *avaliação inicial* ou investigativa e de uma *avaliação final*.

A *avaliação inicial* ou *investigativa* é pertinente no início do ano letivo e toda vez que houver a proposição de novos conteúdos ou novas seqüências de situações didáticas. Entre as características dessa avaliação inicial, duas são as mais evidentes:

- adequar o planejamento do professor às características dos seus alunos/as, levando, em consideração, os *conhecimentos prévios*.

- para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conhecimentos.

A *avaliação final*, por sua vez, deve contemplar a absorção dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos/as ao final de um período de trabalho. A partir dela o professor pode saber o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esta avaliação tem a intenção de averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos/as e

os objetivos a que o professor se propôs.

Não se deve, porém, concluir, apressadamente, que estejam sendo propostos dois momentos estanques ou episódicos para a avaliação. Os esforços dos PCN indicam a necessidade de se criar uma nova mentalidade avaliativa, desprezando-se os procedimentos episódicos, as atividades específicas e as armadilhas. Eles propõem que as atividades avaliativas sejam contínuas e semelhantes às

<sup>6</sup> Para aprofundar esta questão recomendo a leitura de Gentili, P. & Silva, T.T. (orgs.) "Escolas S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo". Brasília: CNTE, 1996

<sup>7</sup> SOUZA, P. RENATO (Ministro da Educação). "Ao Professor" in BRASIL. "Parâmetros curriculares nacionais: Matemática". Brasília: MEC/SEF, 1998

situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula e que os alunos/as sempre saibam previamente o que está em jogo.

A proposição destes momentos avaliativos contém dois importantes aspectos. Em primeiro lugar, implica que a avaliação deve apreciar a aprendizagem dos alunos/as, uma vez que ela é o que se busca em educação e é o fim dos métodos de ensino. Em segundo lugar, explicita que a avaliação deve, primordialmente, emitir um juízo de valor sobre o que os alunos/as aprenderam de novo com os seus professores, quais os seus progressos e/ou dificuldades.

Entre estes dois momentos existe o espaço de avaliação do processo de ensino, compreendendo a avaliação dos objetivos educacionais, métodos e práticas de ensino. É neste espaço que os PCN sugerem que deve ocorrer a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, à medida que em sua concepção o processo avaliativo existe de forma circular. Sem ser meramente linear, os seus diferentes momentos se retroalimentam com as respostas dadas pelo processo educativo em transcurso. O que está implícito nesta orientação é que as escolas passem a fazer uma meta-avaliação do processo ensino-aprendizagem, valorizando os resultados e as tomadas de decisão com vistas a melhorar o planejamento de ensino, a sua dinâmica e os próprios instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Considerando que a avaliação deve ser contínua e sistemática, os PCN, também, dão orientações práticas para sua realização nestes moldes. A avaliação será sistemática durante as atividades de ensino e aprendizagem; seus momentos devem ser definidos com vistas a alcançar o máximo de objetividade possível; deve utilizar uma diversidade de instrumentos e situações contrastando as diferentes capacidades dos diversos alunos/as e os conteúdos

trumento de auto-regulação para as diferentes aprendizagens.

As orientações são positivas, mas, certamente, não poderão se restringir à meta-avaliação auto-fagicamente, isto é, nutrindo-se de sua própria substância, enquanto perdem de vista a função de estar a serviço da promoção do potencial dos alunos/as. Afinal, todo o processo de ensino-aprendizagem não constitui um fim em si mesmo, incluindo aí a avaliação dos alunos/as.

**“Os esforços dos PCN indicam a necessidade de se criar uma nova mentalidade avaliativa, desprezando-se os procedimentos episódicos, as atividades específicas e as armadilhas.”**

curriculares em jogo com os dados obtidos; deve observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes; deve utilizar diferentes códigos — por exemplo, o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico — de forma a considerar as diferentes aptidões dos alunos/as; deve servir como momentos de observações sistemáticas, durante os quais sejam analisadas as produções dos alunos/as. Além destas recomendações ou orientações para a prática avaliativa, os PCN também recomendam que seja delegada aos alunos/as a prática da **auto-avaliação**, como ins-

## Critérios de Avaliação

Em relação aos critérios de avaliação, os PCN atribuem-lhes um papel importante entendendo que explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando os objetivos e os conteúdos propostos para a área e para o ciclo<sup>8</sup>, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes.

Os critérios são, deste ponto de vista, modos de julgar e por isso devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de ca-

<sup>8</sup> Um ciclo de aprendizagem corresponde a duas séries na escola de ensino básico. Assim, em oito anos de escolaridade existem quatro ciclos de aprendizagem.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/99

56

pacidades<sup>9</sup> e as três dimensões dos conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes). Juntamente com os objetivos educacionais, eles encaminham a programação e as atividades de ensino e aprendizagem. Os critérios são indicativos do tipo e do grau de capacidades e habilidades que se espera que os alunos/as possam desenvolver. Nesse sentido, é que eles tanto orientam o ensino, como a aprendizagem e a avaliação, porque se tornam critérios reais para esta última, principalmente, quando são estabelecidos a partir da avaliação inicial.

Esta atribuição de importância aos critérios não é um mero acaso, ela também pode ser contextualizada nos quadros do tecnicismo pedagógico, onde será encontrada sob a denominação de *avaliação com referência ao critério*, por exemplo em Popham (1977)<sup>10</sup>, segundo o qual "os instrumentos (avaliativos) com referência a critério são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a algum padrão de desempenho".

Da mesma forma, como pretendiam os pedagogos do tec-

nicismo dos anos setenta, os PCN pretendem que os critérios sejam técnicas regras ou normas segundo as quais a aprendizagem dos alunos/as são julgados. Em termos de operacionalização, a prática pedagógica eficiente, econômica e produtiva será, por sua vez, orientada pelos critérios, desde que eles sejam avaliados, frequentemente, quanto à adequação dos meios em função dos seus fins, percebendo-se quais são os meios que alcançam com mais eficiência aqueles fins, e também que fins específicos são atingidos através dos meios específicos.

O exemplo dado pelos PCN para avaliação em Ciências Natu-

At através deste critério pretende-se que os alunos/as possam situar o surgimento da Terra, dos primeiros seres vivos e a maioria dos grupos de seres vivos numa linha de tempo. No sentido que estou considerando nesta análise, ele permite que os alunos/as sejam avaliados tanto na habilidade de situar os eventos numa linha de tempo, como em relação ao conteúdo específico da disciplina Ciências Naturais.

A clareza na formulação de um critério deve ser buscada com intensidade. Quanto mais claro for, mais poderá orientar a valorização de uma questão. Sendo claro, o seu valor independe deste ou daquele professor/a. As preferências que ensejam valorizações subjetivas deixam de ter oportu-

**"A clareza na formulação de um critério deve ser buscada com intensidade. Quanto mais claro for, mais poderá orientar a valorização de uma questão. Sendo claro, o seu valor independe deste ou daquele professor/a."**

rais para o 4º ciclo, pode bem ilustrar o que pretendo dizer:

*"Situat o surgimento da Terra, da água, da atmosfera oxigenada, de grupos de seres vivos e outros eventos significativos em escala temporal para representar a história do planeta".*

(PCN, 1997:112)

nidade, isto quer dizer que os significados, os conceitos, os valores e as normas não dependem dos professores/as e das suas crenças, nem das opiniões destes ou daqueles sujeitos em particular.

A avaliação com referência aos critérios tende a revivificar a objetividade que, no entender dos PCN, deve imperar nos processos

<sup>9</sup> Estas capacidades são de ordem cognitiva, afetiva, física, ética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental. As capacidades cognitivas, também identificadas como competências cognitivas globais, correspondem diversas habilidades: ler e interpretar textos verbais, visuais, identificar e selecionar informações; inferir informações, temas, assuntos, contextos; justificar a adequação da interpretação; compreender elementos estruturais do texto, assunto e tema; comparar códigos e linguagens entre si. Embora estas competências e habilidades não sejam explicitadas no documento oficial dos PCN, elas adquirem centralidade na estruturação das avaliações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, de algum modo, orientam a concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>10</sup> BLOOM, B. S. "Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo". Porto Alegre: Globo. 1972

de avaliação. O objetivismo que se pretende com a avaliação em referência aos critérios favorece a autoridade pedagógica, seja ela proveniente da própria escola ou do sistema de ensino, no sentido de selecionar arbitrariamente as significações, os conceitos, procedimentos e atitudes que considerar como legítimos<sup>11</sup>.

### Decisões associadas aos resultados da avaliação

Na seção que tem o título acima, os PCN procuram fazer o professorado pensar sobre a aprovação ou a reprovação dos alunos/as, mais especialmente sobre esta última, deixando clara a responsabilidade de cada um que participa de tais decisões, ou seja, *a aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa*

*tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos*(89).

Eles também orientam no sentido de haver aprofundamento das discussões relativas às reprovações nos Conselhos de Classe, de modo que um professor se esclareça bastante para decidir sobre uma reprovação. Advertem que uma decisão de reprovação somente seja tomada se o professor estiver bem amadurecido e se a sua decisão for compartilhada pela equipe da escola. A repetência é compreendida como um recurso extremo.

Confesso que estas recomendações e advertências me são simpáticas e já me posicionei diver-

a retórica argumentativa que o Estado vem construindo há muito tempo, que coloca todos os professores/as como grandes responsáveis pela produção do fracasso escolar, como se pode perceber nestes fragmentos de discurso oficial, extraídos dos PCN:

1. *"As taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos/as de níveis de renda mais baixos"* (PCN, 1997:25)

2. *"...a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à má-formação inicial dos professores/as, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada."* (PCN, 1997:30)

Estes argumentos oficiais, ou argumentos da autoridade, utilizados de maneira abusiva, têm valor coercitivo sobre o professorado e a sociedade, como se as autoridades brasileiras historicamente tivessem sido infalíveis. No entanto, não devemos considerar tais argumentos como falsos ou irrelevantes. Eles se sustentam em fatos concretos, em verdades portantes. Não é uma presunção do governo afirmar que está muito

**"Advertem que uma decisão de reprovação somente seja tomada se o professor estiver bem amadurecido e se a sua decisão for compartilhada pela equipe da escola. A repetência é compreendida como um recurso extremo."**

*garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos/as*(PCN, 1997:89). A reprovação, então, jamais deve ser a expressão de um castigo, e, menos ainda, ser pautada em quantidades de conteúdo aprendidos.

Antes de uma reprovação, de qualquer aluno/a, os PCN recomendam que *sejam considerados os critérios de avaliação utilizados, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível,*

*sas vezes em diferentes espaços*<sup>12</sup> contra as reprovações apressadas, pouco amadurecidas, e contra as exclusões provocadas exclusivamente por causa de elementos da cultura escolar. Todavia, devo estabelecer limites para esta minha simpatia, reconhecendo que nós professores/as temos a nossa parcela de responsabilidade nesta questão, a qual precisamos superar, mas que também **somos parte do problema**. Com isto quero dizer que não concordo com

<sup>11</sup> Em BOURDIEU, P & PASSERON, J.-C. "A Reprodução". Petrópolis: Vozes, 1975. é possível aprofundar o estudo a respeito da legitimidade da Autoridade Pedagógica (Aup), da Ação Pedagógica, enfim da Instituição Escola.

<sup>12</sup> Por exemplo no livro de minha autoria, "A avaliação na escola de 2º grau". Campinas: Papirus, 1997. 2ª ed.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/99

58

baixa a qualidade de ensino no Brasil; há diversos acordos particulares e universais a esse respeito. Também não devemos como professores/as nos eximir das nossas responsabilidades.

Compreendo que devemos

**“Seja qual for a justificativa, a proposta de reforma, rapidamente, provoca ecos e esperanças nos mais diretamente interessados na educação de nossas crianças e jovens: nós, os professores/as.”**

inquirir o governo, perguntando-lhe se de fato considera a má qualidade do sistema de ensino público como uma questão meramente técnica, ou como uma questão política e técnica que abarca a distribuição de recursos públicos para educação? Ou ainda, por que o Brasil está historicamente atrasado em seu desenvolvimento educacional? Ou, mais enfaticamente, por que o sistema educacional brasileiro continua estruturado de modo a atender a específicos interesses de grupos privados, em consonância com muitas práticas clientelistas e corporativistas?<sup>13</sup>

Estes Parâmetros Curriculares têm como primeira justificativa a

necessidade de adequar o sistema de ensino às disposições da Constituição de 1988, promulgada ao fim do regime militar (1964 — 1984) e da nova Lei de Diretrizes e Ensino (Lei 9394/96). Outra, encontra-se na necessidade do sistema de educação nacional atender às demandas do mercado de trabalho, fortemente pressionado pelos processos de globalização. Oficialmente, o discurso da reforma educacional vei-

cula a crença de que existe uma estratégia política para melhorar a oferta e a qualidade da educação pública (PCN, 1998:13). Seja qual for a justificativa, a proposta de reforma, rapidamente, provoca ecos e esperanças nos mais diretamente interessados na educação de nossas crianças e jovens: nós, os professores/as.

Precisamos, contudo, estar atentos aos seus efeitos, considerando, com Popkewitz (1990), que muitas propostas têm pouco a ver com a vida cotidiana das escolas e mais com os processos de legitimação próprios das sociedades industriais contemporâneas. E que outras reformas, no dizer de Gimeno Sacristán (1996)<sup>14</sup> tem

uma força retórica que, no entanto, é incapaz de transformar a prática.

No Brasil uma coisa e outra são possíveis. A própria reforma curricular proposta pelos PCN, sabidamente, não têm levado em consideração a complexa dinâmica interna do sistema educacional, nem a sua história, nem tampouco as suas características e peculiaridades. Também, não tem considerado as condições materiais e salariais em que vive o professorado brasileiro. Antes, ela tem considerado determinados interesses políticos de grupos e pessoas, com muitos malefícios para a escola pública, que se traduzem em seu descrédito, desmoralização, confusão e desmobilização.

Embora reconhecendo ideais positivos nos PCN, e, admitindo que é possível concordar com muitas das suas declarações de princípios, entretanto, não posso compartilhar dessa responsabilidade unilateral que coloca o professorado e o ensino realizado nas escolas públicas como o único vilão dessa história. Há outros que precisam ser retirados das sombras.

## Considerações finais

As questões examinadas neste trabalho — concepção de avaliação dos PCN, orientações avaliativas, critérios como base dos julgamentos, aprovação/reprovação e evasão escolar — indicam as orientações que deverão produ-

<sup>13</sup> Para aprofundar estas questões sugiro a leitura de PLANK, David N. "The means our salvation: public education in Brazil, 1930-1945". Boulder, Colorado: Westview Press. 1996.

<sup>14</sup> SACRISTÁN, J. G. "Reformas Educativas: utopia, retórica e prática" in SILVA, T. T. & GENTILI, P (Orgs) "Escola S. A., quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo". Brasília: CNTE. 1996

zir modificações no interior dos sistema de ensino público brasileiro. Suas orientações dão consistência à hipótese, segundo a qual a reforma curricular pretendida pelos PCN integra-se ao conjunto das reformas realizadas pelo Estado brasileiro com vistas ao seu desenvolvimento e à sua inserção no clube das nações desenvolvidas, derivando daí o caráter pedagógico-tecnicista dos PCN subjacente nas suas linhas e entrelinhas. Como foi visto tais orientações são de caráter técnico. Elas retomam muitas das propostas tecnicistas dos anos 70. Estas mesmas orientações técnicas, quando se voltam para as alterações das relações do sistema com o mundo exterior, têm um caráter mais político e coerente com a ideologia do Estado neoliberal e com as demandas colocadas pelos processos de globalização.

Esta duplicidade de caráter encontrada nesta referência curricular, contudo não deve causar estranheza. Os programas políticos de reformas, frequentemente, são uma mistura nem sempre explicitada de normas técnicas e de intenções políticas. Segundo Gimeno Sacristán (1996),<sup>15</sup> esta duplicidade pode ser estratégica, visto que “o ruído provocado pelos aspectos técnicos serve, em muitos casos, para justificar fraquezas ou encobrir propostas nas funções externas”.

Em nosso caso, uma estratégia desse tipo pode, perfeitamente, desviar a atenção de questões de grande relevância, como, por exemplo, estas duas: as institui-

**“Há, felizmente, alguma luz acesa no final do túnel, a partir de nossas próprias mobilizações. Há fortes evidências de progresso na direção das mudanças políticas favoráveis à melhoria do ensino público (...)”**

ções de ensino do sistema privado também serão obrigadas a adotar os Parâmetros Curriculares? O Estado brasileiro está em condições políticas de fazer frente aos interesses de grupos políticos e de grupos privatistas, que, historicamente, controlam os meios através dos quais correm os recursos financeiros?

Estas questões não resultam de nenhum delírio persecutório; elas são questões concretas. Na vigência da Lei 5692/71, o fato de as escolas privadas não seguirem as diretrizes de profissionalização compulsória e universal no 2º grau, significou um profundo golpe no ensino público. Cunha (1995)<sup>16</sup>, que estudou profundamente este fato, nos lembra que as escolas públicas, obrigadas a cumprir a disposição legal, além de perderem inúmeros alunos/as para as escolas privadas que qualificavam sua clientela para o ingresso nos cursos superiores, assistiram a “diluição do curso normal em uma das muitas habilitações do curso profissionalizante; a diluição da disciplina Português na matéria “Comunicação e Expressão”, a fusão da História e da Geografia nas áreas de estudos chamada “Estudos Sociais”. É tam-

bém indiscutível que, no mesmo período, os grupos privatistas ampliaram as suas posições, mantiveram as suas reservas de mercado e continuaram transferindo recursos públicos para os setores da educação de quaisquer níveis.

Há outras questões de fundo político, além destas, que há muito tempo contribuem para o atraso educacional do Brasil, e que são reveladas por Plank (1996)<sup>17</sup>, ao estudar as razões desse atraso. De sua perspectiva “há uma *disjunção radical e sistemática entre as metas educacionais afirmadas na Constituição, planos de governo e promessas de campanha e aquelas que são perseguidas de fato nas reformas do sistema educacional, tais como a melhoria da qualidade de educação*”. Entre as razões apresentadas, a primeira afirma que a estrutura de poder e de interesses particulares acomoda leis e políticas públicas em benefício pessoal e político dos responsáveis pelo sistema educacional e, portanto, limitam o poder do Estado para mudar as condições nas escolas. A segunda diz que os objetivos de grupos privados, comumente, assumem precedência sobre o interesse público.

<sup>15</sup> SACRISTÁN, J. G. (1996) *idem, ibidem*.

<sup>16</sup> Para maior exame desta questão ver CUNHA, L. A. “Educação, Estado e Democracia no Brasil”. São Paulo: Cortez. 1995.

<sup>17</sup> Plank, D. N. *op. cit.* (1996)

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/99

60

Segundo Plank, as disputas políticas acontecem não a partir de discordâncias sobre os fins determinados do sistema educacional, mas a partir dos meios disponíveis para realizar os fins, isto é, em torno do controle dos recursos financeiros e da distribuição deles. A intensidade destas disputas é tão grande que elas deslocam, ou pelo menos obstruem, esforços para resolver os problemas educacionais mais urgentes do país.

Uma estratégia para superar o atraso educacional do Brasil é,

portanto, complexa à medida que mexe com a posição privilegiada de escolas particulares, dos grupos privatistas e de muitos políticos brasileiros. Supõe a ampliação de nossa participação e a influência de todos que foram excluídos previamente e ignorados. Considerando-se como verdadeira nossa hipótese inicial, apenas uma reformulação técnica do sistema de ensino público brasileiro não será suficiente, nem é, primordialmente, urgente.

Há, felizmente, alguma luz acesa no final do túnel, a partir

de nossas próprias mobilizações. Há fortes evidências de progresso na direção das mudanças políticas favoráveis à melhoria do ensino público, sobretudo em Estados e Municípios onde foram forçadas pelo voto de populações mais politizadas e organizadas<sup>18</sup>. Cabe a cada de um nós continuar votando, acertadamente, em políticos que estejam na contramão de práticas historicamente eleitoreiras e clientelistas, que não se interessem pelo controle dos meios educacionais mas pelos fins da educação.

## Referências Bibliográficas

- BLOOM, B. S. "Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo". Porto Alegre: Globo. 1972
- BOURDIEU, P & PASSERON, J-C. "A Reprodução". Petrópolis: Vozes. 1975.
- BRASIL/MEC. "Parâmetros curriculares nacionais: introdução ao parâmetros curriculares nacionais". Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CUNHA, L. A. "Educação, Estado e Democracia no Brasil". São Paulo: Cortez. 1995.
- GAMA, Z. J. "A avaliação na escola de 2º grau". Campinas: Papirus. 1997. 2ª ed.
- PLANK, David N. "The means our salvation: public education in Brazil, 1930 — 1945". Boulder, Colorado: Westview Press. 1996.
- POPHAM, W. J. "Manual de Avaliação: regras práticas para o avaliador educacional". Petrópolis: Vozes. 1977
- SACRISTAN, J. G. "Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática" in SILVA, T. T. & GENTILI, P (Orgs) "Escola S. A., quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo". Brasília: CNTE. 1996
- SILVA, T.T&. GENTILI, P. (orgs.) "Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo". Brasília: CNTE. 1996
- SOUZA, P. RENATO (Ministro da Educação). "Ao Professor" in BRASIL. "Parâmetros curriculares nacionais: Matemática". Brasília: MEC/SEF. 1998
- TYLER, R. "Princípios Básicos de Currículo e Ensino". Porto Alegre: Editora Globo. 1978. 5ª ed.

<sup>18</sup> A esse respeito ver CUNHA, L. A. *op. cit.*