

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NEISI MARIA DA GUIA SILVA

**DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA NO CONTEXTO
DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL**

**GOIÂNIA
2009**

NEISI MARIA DA GUIA SILVA

**DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA NO CONTEXTO
DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Margarida Machado

GOIÂNIA
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Silva, Neisi Maria da Guia.
S586d **Diretrizes curriculares do município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional [manuscrito] / Neisi Maria da Guia Silva. – 2009.**
132f. : il., grafs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Margarida Machado.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

BIBLIOGRAFIA: F. 111-118.

Inclui lista de quadros e gráficos e de abreviaturas e siglas. Apêndices e anexos.

1. EDUCAÇÃO E ESTADO – GOIÂNIA (GO) 2. POLÍTICA E EDUCAÇÃO 3. ENSINO FUNDAMENTAL - CURRÍCULO 4. EDUCAÇÃO – POLÍTICAS PÚBLICAS. I. MACHADO, MARIA MARGARIDA. II. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. III. TÍTULO.

CDU:37.014.542 (817.3)

NEISI MARIA DA GUIA SILVA

**DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA NO
CONTEXTO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 20 de agosto de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelas docentes:



Profª Drª Maria Margarida Machado - UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG



Profª Drª Miriam Fábria Alves – UFG

Dedico este trabalho a todos os meus familiares por me acompanharem no processo de construção deste estudo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Maria Margarida Machado, pela competência no acompanhamento deste trabalho.

Aos professores que participaram do exame de qualificação: Maria Hermínia e João Ferreira.

À professora Maria Freire, pela dedicação na revisão do texto.

À Prefeitura Municipal de Goiânia, pelo espaço cedido para a realização desta pesquisa e pela colaboração com os materiais solicitados.

Aos responsáveis pelas unidades regionais: Central, Maria Helena Bretas, Maria Tomé Neto, Brasil de Ramos Caiado, Jarbas Jaime pelo tempo dedicado ao atendimento de nossas solicitações.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas pesquisadas que contribuíram para que este trabalho se efetivasse.

Aos colegas do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, pela força, por acreditarem e por compartilharem da alegria desta conquista.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, pela contribuição à minha formação na graduação, especialização e agora no mestrado.

Aos colegas do mestrado, pelo caminhar juntos, em especial algumas que caminharam ainda mais juntas – Ângela e Luciana.

A todos os meus familiares, por compreenderem, ou mesmo se esforçarem por compreender este processo.

A minha querida e amada Vitória.

A todas as energias superiores.

Muito obrigada!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa Estado e Políticas Educacionais do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás. Realizamos uma análise da política curricular no município de Goiânia buscando identificar a presença ou não dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nessas diretrizes curriculares, com base em documentos oficiais, juntamente com a pesquisa bibliográfica e documental. Dentre os autores mais consultados, destacamos Cury, Moreira, Rainho, Veiga, Ciavata, Bonamino, Martinez. A investigação evidenciou temáticas importantes para este estudo tais como cidadania e interdisciplinaridade. Para a obtenção de informações, valemo-nos da aplicação de questionários aos diretores, coordenadores e professores de 20 escolas públicas em Goiânia e análise dos Projetos político-pedagógicos (PPPs) de 10 dessas escolas. O resultado do nosso trabalho evidenciou a construção de um currículo local que, inicialmente, era muito atrelado à política nacional de currículo; em um segundo momento se concretiza com um texto mais independente, destinado a orientar a construção dos PPP das escolas.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Ensino Fundamental; Currículo.

ABSTRACT

This work is comprised in the research line State and Educational Policies of the Education Post Graduate Program of the Federal University of Goiás. The curriculum policies of the city of Goiânia were analyzed, trying to find the presence or the absence of the National Curriculum Parameters (PCNs) in them. This analysis was based on official documents as well as on bibliographical research. Authors like Cury, Moreira, Rainho, Veiga, Ciavata, Bonamino and Martinez were consulted. Important issues have been found through the conducted research such as citizenship, curriculum and interdisciplinarity. Information was obtained by means of questionnaires applied to principals, coordinators and teachers in 20 public schools and also analysis of educational policy projects (PPPs) in 10 of those schools. The results showed the construction of a local curriculum which was, at first, very much attached to the national curriculum policies. In a second moment, it turns out to be a more independent text, aimed at guiding the construction of the PPPs at schools.

key words: public educational policies, elementary education, curriculum.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro	1	Comparativo entre o texto da Lei n. 5.692/71 e a Lei n. 9.394/96.....	29
Quadro	2	Comparativo entre a proposta de Jomtien e a resposta da política educacional brasileira.....	43
Quadro	3	Volumes lidos pelos questionados.....	83
GRÁFICO	1	Idade dos sujeitos da pesquisa	81
GRÁFICO	2	Formação dos diretores.....	82
GRÁFICO	3	Formação dos coordenadores.....	82
GRÁFICO	4	Formação dos professores.....	83
GRÁFICO	5	Possuem volumes próprios.....	85
GRÁFICO	6	Onde recebeu os PCNs.....	87
GRÁFICO	7	Utiliza os PCNs no trabalho.....	88
GRÁFICO	8	Compreensão do texto.....	89
GRÁFICO	9	Inovações metodológicas para os professores.....	91
GRÁFICO	10	O que os PCNs trouxeram de inovações metodológicas.....	91

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

Anped	_	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
C	_	Coordenador
CEB	_	Câmara de Educação Básica
CEE	_	Conselho Estadual de Educação
CEFPE	_	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CEPAE	_	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CF	_	Constituição Federal
CFE	_	Conselho Federal de Educação
CME	_	Conselho Municipal de Educação
CNBB/MEB	_	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base
CNE	_	Conselho Nacional de Educação
CNI	_	Confederação Nacional da Indústria
CONED	_	Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	_	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CNTE	_	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CRUB	_	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
D	_	Diretor
DCEs		Diretrizes Curriculares Estaduais
DCMs	_	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNs	_	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	_	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA9	_	<i>Education for All</i>
FCC	_	Fundação Carlos Chagas
FNDEP	_	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB	_	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação
FUNDEF	_	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FHC	_	Fernando Henrique Cardoso
GT	_	Grupo de Trabalho

GTE	_	Grupo de Trabalho e Estudo
LDB	_	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	_	Ministério da Educação
NEBA	_	Necessidades Básicas de Aprendizagem
P	_	Professor
PCNs	_	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PDE	_	Plano de Decenal da Educação
PDT	_	Partido Democrático Trabalhista
PL	_	Partido Liberal
PMDB	_	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDH	_	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	_	Plano Nacional de Educação
PNUD	_	Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	_	Projeto Político Pedagógico
PRELAC	_	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
REE	_	Rede Estadual de Educação
RME	_	Rede Municipal de Educação
SAEB	_	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	_	Secretaria Estadual de Educação
SEF	_	Secretaria de Educação Fundamental
UE	_	Unidade Escolar
UFG	_	Universidade Federal de Goiás
UNDIME	_	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	_	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	_	Fundação das Nações Unidas para a Infância
UR	_	Unidade Regional
WCEFA	_	World Conference on Education for All

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo 1 - CURRÍCULO NACIONAL NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	22
1.1 A questão curricular nas constituições e planos de educação.....	22
1.1.1 O germe da discussão.....	22
1.1.2 Trajetória histórica da discussão curricular nos documentos oficiais de 1946 a 1964.....	24
1.1.3 Diretrizes Curriculares no contexto da Ditadura Militar.....	26
1.1.4 A discussão curricular no contexto pós-redemocratização do Estado Brasileiro..	27
1.2 As concepções de currículo a partir da década de 1990.....	35
1.2.1 As discussões de currículo no Brasil no contexto do Plano Decenal de Educação	37
1.2.2 O debate entre Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais.....	43
1.2.3 A perspectiva de qualidade da educação nos documentos oficiais.....	53
Capítulo 2 - A CONSTITUIÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.....	58
2.1 Constituição da rede municipal de Goiânia.....	58
2.2 Trajetória de construção das diretrizes curriculares do município.....	60
2.2.1 Diretrizes pedagógicas aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação até 2004.....	61
2.2.2 As atuais diretrizes curriculares do município.....	63
2.3 Relação entre PCNs e DCMs em vigor no município de Goiânia 2008.....	65
2.4 A materialização de diretrizes curriculares no interior das escolas municipais de Goiânia	70
2.4.1 Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas e sua relação com as DCMs, com os PCNs e com as DCNs.....	70
2.4.2 Perfil dos profissionais: diretores, coordenadores e professores	81
2.4.3 O acesso e conhecimento dos profissionais aos PCNs.....	83
2.4.4 A materialização dos PCNs no fazer pedagógico.....	88
2.4.4.1 Temas recorrentes nas falas dos sujeitos da pesquisa.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	119
ANEXOS.....	124

INTRODUÇÃO

O retorno à democracia política na década de 1980, segundo Bonamino e Martinez (2002 p.373), levantou expectativas de procedimentos correspondentes no conjunto das instituições sociais e no plano educacional. Mesmo com a persistência do autoritarismo “a abertura política levou vários prefeitos e governadores de oposição ao governo militar e seus secretários de educação a procurarem impelir modificações no sistema educativo”. O grande marco desse movimento deu-se com a Constituição de 1988, e as reformas estruturais e curriculares, a partir desse contexto, voltam sua atenção para a ampliação e melhoria da escola pública.

A educação brasileira, desde a segunda metade da década de 1990, pautou-se por novas regulamentações legais. No período de 1995 a 1996, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, vinculados à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, visam a estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1ª a 4ª séries - 7 a 10 anos de idade, hoje, 1º ao 5º anos - 6 a 10 anos de idade) e servir como referência nacional de qualidade, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação. Além dos PCNs de 1ª a 4ª séries - objeto de nosso estudo - também foram elaborados os PCNs de 5ª a 8ª séries (hoje 6º a 9º anos), os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

Os PCNs surgiram da tentativa de “garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações” (BRASIL, 2001a, vol. 1p.13). Nesse sentido, as bases para sua elaboração foram, segundo o documento introdutório dos PCNs de 1ª a 4ª séries, as propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros e informações relativas a experiências de outros países.

A proposta inicial desse documento, em sua versão preliminar, “passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996” (BRASIL, 2001a, p.17). Segundo informações do próprio documento, ocorreu, nesse momento, a participação de docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Nesse processo foram produzidos e encaminhados ao MEC aproximadamente setecentos pareceres.

Nosso primeiro contato com os PCNs deu-se em 1995 quando recebemos o material no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), onde atuou

como professora no ensino fundamental. Em abril de 1996, juntamente com outros profissionais da educação do Estado de Goiás, fomos convidados a participar do *I Encontro Estadual para Discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, realizado pela Secretaria de Estado da Educação e pela Superintendência de Ensino Fundamental e Médio, em Goiânia. O encontro foi realizado em três dias e teve duração de 16 horas, tempo insuficiente para o aprofundamento das discussões e, mesmo, para discussão de todas as disciplinas, então fomos organizados em grupos, por disciplina. Como a leitura foi realizada antes do encontro, os questionamentos foram anotados e apresentados na reunião, sendo posteriormente encaminhados para o Ministério da Educação (MEC).

Esses encontros ocorreram em várias regiões do Brasil, organizados pelas delegacias do MEC, contando com “a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério”. De conformidade com os PCNs, os “resultados apurados” nesse momento também contribuíram para a “reelaboração do documento” (BRASIL, 2001a, vol.1, p. 17).

Atualmente, os pareceres resultantes do processo de consulta se encontram no MEC, mas não são de domínio público¹ e não podem ser acessados, segundo informações de funcionários daquele Ministério. Sequer são informados os motivos de esses documentos não estarem disponíveis para pesquisa. Alguns pareceres foram publicados, entretanto, estão com edições esgotadas. Como não tivemos acesso aos referidos pareceres, não pudemos comparar as sugestões apresentadas com o que ali se encontra publicado. Mas, de acordo com os próprios PCNs:

Por sua natureza aberta, [os PCNs] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] (BRASIL, 1997a, p.13).

Tendo por base esse entendimento, os PCNs foram colocados em discussão antes de serem implementados nas escolas. Nesse sentido, tornam-se referências para reorientação curricular e constituem o eixo norteador da política educacional. Segundo o próprio documento, eles são abertos e flexíveis, assegurando o respeito à diversidade cultural do país e às adaptações que integram as diferentes dimensões da prática educacional. Ao mesmo

¹ No dia 31/10/2008, contactamos com a funcionária do MEC Catarina, quando nos foi dito que os pareceres não são de domínio público.

tempo, possuem um caráter homogeneizador para a educação em todo o País, mesmo que seus idealizadores assegurem não ser essa a sua função.

Podemos afirmar que “um setor ou uma política pública para um setor constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado” (AZEVEDO, 2004, p.61). Esse fato vem ocorrendo, desde muito, com relação à qualidade da educação no Brasil, por toda sociedade, o que em parte justifica essa demanda por discussão de parâmetros curriculares nacionais.

É importante ter presente como se dá o surgimento de uma política pública para um setor ou, melhor dizendo, como um problema de um setor será reconhecido pelo Estado e, em consequência, passa a ser alvo de uma política pública específica. Assim sendo, essa política surgirá como meio de o Estado garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade. Desse modo, o governo cumpre as determinações legais presentes na Constituição de 1988, no que reza o artigo 210, sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, conforme Art. 26 da LDB.

As mudanças educacionais operadas no Brasil, todavia, não são exclusivas, fazem parte de um contexto mundial que, no pensamento de Azevedo (2004, p. XI), apresentam pontos em comum:

As reformas educacionais operadas mundialmente têm, em comum, a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado [...] buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas.

Com a mundialização dos mercados de produção e de consumo, a busca da força de trabalho barata tem promovido uma mercantilização das pessoas. Para tanto, faz-se necessário que elas tenham uma formação compatível com esse mercado solicitante, para que a competitividade possa ocorrer e para que a produção seja eficaz.

Contraditoriamente, esse mesmo processo de mundialização não apenas dos mercados, mas da cultura, coloca para os sistemas educacionais o desafio da busca de resultados mais efetivos na educação básica. Isso justifica, segundo autores dos próprios PCNs, todo o processo por que passou a elaboração desses parâmetros, no sentido de torná-los o mais democrático possível e de encontrar soluções para os conflitos sociais, principalmente no que tange à estratificação social e à injusta distribuição de renda; contribuem, assim, para

que a “população possa fazer valer seus direitos e interesses fundamentais” (BRASIL, 2001a, vol.1, p.33). Apesar do discurso, o documento foi elaborado por especialistas, não contando com a participação de professores do ensino fundamental da rede pública de educação.

Para tanto, cabe ao governo o papel de assegurar o desenvolvimento do processo democrático, facilitando o acesso à educação de **qualidade** a que todos têm direito, bem como a participação social. Nessa perspectiva, possibilitar-se-á a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos e capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade.

Com relação à qualidade, Vieira (2000, p. 37) salienta que, em termos mais amplos, essa não é uma preocupação que nasce das mudanças provocadas nas formas de produção. Ao contrário, está entranhada na história dos homens, pois o próprio conceito de qualidade em educação varia de acordo com circunstâncias temporais e espaciais. Para o autor, cada momento histórico corresponde a um determinado “padrão de qualidade”.

As reflexões então realizadas acerca de Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a ser, para nós, objeto de interesse para uma investigação mais cuidadosa. Tendo como referência a política nacional, tentamos compreender seu impacto local, buscando verificar como a política dos PCNs influenciou a questão curricular em Goiânia.

Para pensar a questão do papel do estado na definição de parâmetros curriculares, os fins e objetivos da educação expressos nos documentos oficiais de governos, valemo-nos no primeiro capítulo de alguns autores, dos quais destacamos: Frigotto e Ciavatta (2003), Germano (2005), Saviani (2002a, 2002b, 2003, 2004), na discussão da política educacional. Macedo (2006a, 2006b), Moreira e Silva (2008), Moreira e Macedo (2006) para discutir a questão curricular. Contamos ainda com Auad (2005), Bonamino e Martinez (2002), Fonseca (2001), Lopes (2002), Rainho (2005), apresentando questões relativas aos PCNs, finalmente Dourado, Oliveira e Santos ((2007), na discussão sobre a qualidade da educação expressa em documentos oficiais nacionais e internacionais.

Clímaco auxiliou-nos na reflexão do segundo capítulo, no tocante à leitura rede municipal. Para a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas recorremos a Vasconcellos, Veiga, Viana. Destacamos como temática importante para o estudo a cidadania e auxiliou-nos neste entendimento Dias, Paoli, Domingues, Cruz, Boron, Chauí e Arendt.

Inicialmente nosso objeto de pesquisa era identificar e compreender a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas da rede municipal de Goiânia, como mencionado. O que se constatou, no contato com as escolas, foi que o documento que orienta a rede são as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino. Nesse momento,

redimensionamos o trabalho, passando o foco também para a análise das Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia e sua relação com os PCNs passando a ser esse o objeto de nosso estudo.

Atualmente as escolas se orientam muito mais pelas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal do que pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, objetivamos refletir acerca da criação de políticas públicas educacionais e sua efetivação, analisando os trabalhos realizados pela União e pelo Município de Goiânia. Buscamos compreender o que está sendo feito em relação à aplicação dos referidos parâmetros e das Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia (DCMs).

O processo de investigação também nos levou à reflexão sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas envolvidas nesta pesquisa, procurando descobrir se, na elaboração do PPP das escolas selecionadas, foram levados em consideração os PCNs e/ou as DCMs.

Estes aspectos foram avaliados tendo como recorte, nesta investigação, as escolas do ciclo II da Prefeitura Municipal de Goiânia, contemplando 4 escolas de cada unidade regional sendo que algumas eram mais centrais e outras localizadas em bairros periféricos ou mesmo na zona rural.

Na pesquisa utilizamos a análise de documentos do MEC e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, além de informações dos gestores e dos professores do ciclo II do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Goiânia, através de questionário aplicado, por entendermos que

não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Por esse motivo, consideramos a sala de aula um espaço importante de análise, embora nesta pesquisa não tenhamos optado por observação direta. Entendemos que, efetivamente, quem pode nos dizer se há referência dos PCNs e das DCMs em sala de aula são os professores, mediante a reflexão da sua prática diária, o planejamento de suas aulas, a escolha do livro didático, bem como a referência que fazem da utilização ou não dos mesmos nesse espaço escolar, tornando este nosso objetivo central.

A opção metodológica de definição das escolas investigadas foi o sorteio tendo como referência diferentes regiões da cidade de Goiânia. Entre as escolas sorteadas, encontramos algumas mais centralizadas e muitas delas bem distantes do centro de Goiânia, o

que nos possibilitou uma amostra rica em variedade de público por não direcionarmos o trabalho a uma única região e pela quantidade de 4 escola em cada região de Goiânia. Após os tramites legais, fizemos visitas nas cinco unidades regionais para a realização do sorteio das 20 escolas que seriam objeto de nosso estudo. Não encontramos nem um tipo de restrição por parte SME, ao contrário, contamos com o apoio dos diretores das unidades regionais que encaminharam o documento autorizando a nossa visita para a aplicação dos questionários.

Para esta pesquisa utilizamos, além do estudo bibliográfico, a aplicação de questionários. Nossa primeira intenção foi utilizar as reuniões de planejamento dos professores para a realização dessa atividade, mas, como o planejamento em toda a rede municipal ocorre apenas uma vez por mês e no mesmo dia em todas as escolas, tal dinâmica ficou impossibilitada.

O início da pesquisa deu-se no primeiro semestre de 2008, logo após autorização da Divisão de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Goiânia e da aprovação deste projeto no comitê de ética da Universidade Federal de Goiás. Para a utilização das informações prestadas pelos envolvidos na pesquisa, foi necessária a obtenção da assinatura dos diretores, coordenadores e professores no termo de consentimento livre e esclarecido, que foi realizada no momento da visita. Os termos de consentimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram devidamente assinados após a anuência e o aceite dos mesmos e por nós arquivados.

Em cada uma das 20 escolas, com localização geográfica diversa, foram aplicados questionários aos diretores e coordenadores pedagógicos do ciclo II. Direta ou indiretamente, os diretores e coordenadores apresentaram algumas dificuldades no processo de retorno dos questionários que não chegaram a comprometer a pesquisa, mas retardaram, sobremaneira, a obtenção dos dados. A primeira dificuldade que encontramos foi a conciliação do dia e horário do diretor e do coordenador na escola. No momento em que o coordenador podia nos atender, o diretor não podia e vice-versa. Não foi muito fácil, em algumas unidades, encontrar diretor e coordenador disponíveis na escola, no mesmo horário.

As outras atividades que envolviam a escola também dificultaram nossa obtenção de dados, tais como: a mostra científica da SME; as atividades festivas de junho (primeiramente pelos ensaios das quadrilhas, depois pela decoração para a festa, em seguida pela festividade propriamente dita e finalmente pela necessidade de desmontar e guardar os objetos de decoração da festa junina); a aplicação da avaliação nacional, o encerramento do semestre e as planilhas de encerramento de semestre que devem ser entregues em datas específicas preenchidas pelos coordenadores.

Essas dificuldades culminaram no agendamento de duas visitas à mesma escola, em dias ou turnos diferentes. Também tivemos a necessidade de visitar a escola mesmo sem que o diretor dissesse que poderíamos ir, visto que nunca encontrávamos uma resposta positiva. Em uma escola, em específico, após obter a justificativa por várias vezes de que a diretora não poderia nos atender, decidimos marcar apenas com a coordenadora e, no momento agendado com a coordenadora, percebemos que a diretora se encontrava na escola.

Conversamos com a diretora e ela afirmou que, naquele momento, estava ocupada, mas que responderia nosso questionário. Como, pacientemente, permanecemos esperando por aproximadamente duas horas, ela decidiu nos atender e respondeu o questionário com certa tranquilidade. Após responder, afirmou que, se soubesse que era só isso, não teria nos deixado esperando tanto tempo.

Quando visitávamos outra escola, fomos surpreendidos com a visita de uma gestora da Secretaria Municipal. Ao descobrir que estávamos realizando a pesquisa com o diretor e a coordenadora perguntou-lhes se eles sabiam que não eram obrigados a responder o questionário. De pronto, o diretor e a coordenadora responderam estar cientes da não-obrigatoriedade da participação. Informaram ainda que tínhamos a autorização da SME para a realização da pesquisa e que foram esclarecidos pelo termo de livre consentimento que as informações seriam utilizadas apenas na pesquisa.

Não satisfeita, a gestora afirmou não haver necessidade da realização da pesquisa, pois, segundo ela, sabíamos exatamente onde daria. Não sabíamos onde daria, o que ocorreu foi que o caminho a ser percorrido foi sendo modificado a medida em que realizávamos a pesquisa tanto que descobrimos a importância que a Secretaria Municipal de Educação dá as suas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, e não tínhamos visualizado no primeiro momento o trabalho com os projetos político-pedagógicos das escolas, por não sabermos como estava sendo desenvolvido sua elaboração pelas escolas. Outro ponto questionado pela gestora foi com relação à escolha das escolas e, nesse momento, lhe informamos como ocorreria o sorteio, sem dizer quais escolas faziam parte da pesquisa. Ainda assim, ela disse que as escolas tinham sido “escolhidas a dedo”. Apesar de todos esses questionamentos, tanto a coordenadora, quanto o diretor decidiram responder o questionário e pediram para que não nos preocupássemos com o fato, chegando mesmo a pedir desculpas.

No intuito de saber se a escola possuía os PCNs, no momento da aplicação dos questionários com o diretor e coordenador da escola visitamos as salas de leitura e fizemos o levantamento de quantos volumes dos PCNs havia em cada escola, contando também com os

documentos que estavam emprestados. Para a contagem final, o diretor e o coordenador foram questionados sobre a existência dos PCNs em outra dependência da escola.

No segundo semestre de 2008, retornamos em todas as escolas e realizamos a aplicação dos questionários com 90 professores. Nesse momento, não tivemos tanta dificuldade no agendamento, pois, como os coordenadores e diretores já sabiam do que se tratava, foram mais prestativos em nos atender com rapidez.

A escolha dos professores também foi aleatória e de acordo com a disponibilidade de cada um deles. Todos os professores do ciclo II da escola foram convidados a preencher os questionários no momento da visita, independente da(s) disciplina (s) por ele ministrada (s). A opção por envolver, nesta pesquisa, professores do ciclo II justifica-se pelo fato de os PCNs estarem organizados por disciplinas/área de conhecimento, o que significa ter a possibilidade de leituras voltadas para a área de conhecimento da disciplina ministrada pelo professor.

A aplicação dos questionários aos professores, de certa forma, foi tranquila; o único contratempo que tivemos foi que, em uma escola, mesmo depois de termos aplicado o questionário à diretora e à coordenadora, as duas profissionais decidiram pela não-participação dos professores porque informamos que o questionário não poderia ser levado para casa. Elas entenderam esse impedimento como uma afronta, numa leitura equivocada de que estávamos desconfiando dos professores da escola. Esclarecemos que se tratava da metodologia da pesquisa e que os professores não eram obrigados a responder os questionários se não quisessem. Portanto, os dados dos professores dessa escola, em específico, não aparecem nos resultados da nossa pesquisa, mas apenas as informações prestadas pela diretora e pela coordenadora.

Tivemos como meta o envolvimento da rede pública de ensino do município de Goiânia na discussão das políticas públicas educacionais, bem como a contribuição para a avaliação das mesmas. No momento da nossa visita já pudemos sentir, por parte dos profissionais da escola, o interesse na releitura do documento (PCNs), pois alguns afirmaram que necessitavam relembrar o que ele continha. Em uma escola em especial, a coordenação demonstrou interesse em apresentar o tema nas reuniões que ocorrem no início do ano letivo.

Concluída esta pesquisa, colocaremos à disposição da Secretaria Municipal de Educação um exemplar do trabalho final. É nossa intenção também colocarmo-nos à disposição para a discussão dos resultados da investigação com a rede municipal de ensino, se for esse o entendimento dos profissionais envolvidos.

Nosso trabalho está estruturado em dois capítulos, mais as considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado Currículo nacional na trajetória da educação brasileira,

buscamos fazer uma reflexão sobre a trajetória histórica da discussão curricular na legislação brasileira, através das Constituições Federais, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos Planos Nacionais de Educação, pelo Plano Decenal de Educação, visando à interlocução entre esses documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais em um quadro de concepções em disputas ocorridas no contexto das reformas curriculares educacionais neoliberais. As diretrizes curriculares do município devem obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais e não aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No segundo capítulo, a constituição de diretrizes curriculares no município de Goiânia, apresentamos a Rede Municipal de Educação de Goiânia e sua trajetória na construção das Diretrizes Curriculares do Município, passando pelas diretrizes emanadas do Conselho Estadual de Educação que se fizeram presentes até 1998. Damos continuidade a esse capítulo apresentado as diretrizes aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação e estabelecendo relações entre Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Município. A materialização das diretrizes curriculares no interior das escolas municipais de Goiânia também é analisada nesse capítulo, no qual apresentamos a percepção que os diretores, coordenadores e professores têm dos PCNs e das DCMs. Também é destacada, nesse momento, a relação entre os Projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas e sua relação com as Diretrizes Curriculares do Município. Interdisciplinaridade e cidadania são apresentadas como temas recorrentes nas falas dos sujeitos para demonstrar as convergências e divergências entre os projetos.

Nas considerações finais, apresentamos as conclusões a que nos foi possível chegar.

Consideramos este trabalho relevante pela possibilidade de contribuir com os estudos que vêm sendo realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), especialmente pelo grupo de trabalho de currículo, com a avaliação das DCMs realizada pelo Conselho Municipal de Educação e com as unidades escolares na elaboração de seus projetos político-pedagógicos.

Capítulo 1

CURRÍCULO NACIONAL NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, realizamos uma análise dos documentos oficiais emanados da esfera federal que se relacionam à educação, em quatro períodos históricos: o primeiro, de 1824 a 1946, apenas com as Constituições Federais (CF) de 1824, 1891, 1934 e 1937; o segundo, de 1946 a 1964, com a CF de 1946, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 4.024 de 1961 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1962; o terceiro período, de 1964 a 1985, abrangendo a CF de 1967, a Lei nº. 5.692/71, reformas educacionais advindas desta lei e, finalmente, num quarto período, a trajetória pós 1985 até os dias atuais com a CF de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, a LDB nº. 9.394, de 1996, e o PNE, Lei nº.10.171 de 2001. Esse recuo ao passado será realizado no sentido de situar melhor o leitor a cerca da trajetória na construção curricular do Brasil.

Esses documentos oficiais tratam direta ou indiretamente a questão de um currículo nacional, ora embutida nas discussões de um PNE, ora nas diretrizes para a educação nacional. A menção específica de diretrizes curriculares vai se dar na primeira LDB de 1961 e se estenderá até o contexto atual, com diferentes perspectivas como poderão ser constatadas. Nesse sentido, cabe aqui também retomar o debate nacional sobre a concepção de currículo em disputa e a materialização de parâmetros e diretrizes curriculares até hoje.

1.1 A questão curricular nas constituições e planos de educação

1.1.1 O germe da discussão

O Brasil teve sua primeira constituição em 1824 e, em 1891, a segunda. Nesses dois momentos, as informações acerca da educação são escassas, tornando-se mais efetiva a apresentação de artigos nos textos constitucionais posteriores (1934, 1937, 1946, 1967, 1988).

A Constituição Política do Império do Brasil de 1824 não estabelecia nenhuma atribuição referente à legislação educacional referente ao currículo, mas apresenta, em seu Art. 190, Inciso XXXII, a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. “A Lei

imperial de 1827² determinava que os professores das escolas, além de outras disciplinas, deveriam ensinar os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica” (CURY, HORTA, FÁVERO, 1996, p. 8).

Na primeira Constituição republicana, de 1891, encontramos a educação como atribuição não privativa do Congresso referentes ao ensino superior e secundário.

Art. 35- Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
3º criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados
4º prover a instrução secundária no Distrito Federal
(BRASIL, 1891).

Nessa Constituição, o ensino da religião católica volta a ser assunto e em seu Artigo 72 § 6º afirma que será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, separando assim o Estado da igreja.

Com a instalação da República no Brasil, surge a primeira ideia de um plano que tratasse da educação para todo o território educacional. Em 1932, com o movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, cogita-se um plano com sentido unitário e de bases científicas. Esse fato culminou na inclusão de um artigo específico sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) na Constituição Brasileira de 1934. A Constituição de 1934 apresenta a seguinte redação:

Art. 150 Compete à União:
a) Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do País. (BRASIL, 1934)

Esse artigo “resultou, sim, na formulação de um PNE. Entretanto, esse fato aconteceu já às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo, o que inviabilizou a sua execução” (SAVIANI, 2003, p. 10).

O artigo 152 dessa mesma Constituição determina ainda que a competência para elaborar o PNE partisse precipuamente do Conselho Nacional de Educação (CNE). O objetivo principal desse plano era caracterizá-lo como plano de Estado com compromissos em longo prazo e não plano de governo que exaure tão logo finda o mandato de determinado partido. Desse modo, mesmo mudando o governo e alternando-se os partidos políticos, o Plano permaneceria pela força da lei. Sendo assim, pela força da lei, esse plano seria capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. (SAVIANI, 2003)

Nesse contexto, inicia-se a relação de atribuição de responsabilidades entre o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), pois, com a

² Lei de 15 de outubro de 1827. Essa lei determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Foi outorgada por D Pedro I, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil.

Constituição de 1934, os conselheiros empenharam-se na tarefa da elaboração do Plano que contava com 504 artigos, mas que foi deixado de lado “em razão do advento do ‘Estado Novo’ naquele mesmo ano de 1937” (SAVIANI, 2004, p. 74).

Também na Constituição Republicana de 1934, em seu Art. 5º, Inciso XIX, constatamos a declaração da atribuição ao Poder Legislativo de legislar sobre as “diretrizes da educação nacional” (SAVIANI, 2002b, p.12).

A Constituição de 1937, mesmo não apresentando a expressão “diretrizes e bases da educação”, em seu Artigo 15, Inciso IX, define como competência privativa da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. Chamar para a União a responsabilidade com relação às diretrizes nacionais da educação é um grande passo. O reflexo desse artigo para a construção curricular pôde ser verificado posteriormente.

A indicação de uma lei de diretrizes para educação é estabelecida nas constituições federais; o que ocorre no Brasil é que há uma demora na organização de um sistema nacional, pois, desde 1834, o Ato Adicional à Constituição de 1824 descentralizou as responsabilidades sobre a educação entre as províncias e o Município da Corte. Esse processo de descentralização de responsabilidades sobreviveu à Proclamação da República e contribuiu para reformas parciais e legislações próprias nos Estados. Esta situação se arrasta até 1946, quando a CF volta a colocar a importância de uma proposta de lei nacional, com o projeto de 1948.

Quanto ao PNE, “somente a Constituição de 1937 omitiu esse tema, mas, passado o período da ditadura, ele voltou ao texto constitucional de 1946” (BRASIL, 2001b, p. 13) e reaparece na Constituição de 1967, como discutiremos nos itens a seguir.

1.1.2 Trajetória histórica da discussão curricular nos documentos oficiais de 1946 a 1964

Na Constituição de 1946, encontramos, em seu Artigo 5º, Inciso XV, Alínea d, a expressão “diretrizes e bases da educação nacional”, como competência legislativa da União. Para a efetivação do exposto, em 29 de abril de 1947 foi instituída uma comissão para sua elaboração, que resultou na Lei nº. 4.024/61.

Em 18 de setembro de 1947, iniciam-se os trabalhos que resultariam em um anteprojeto de lei que, após algumas modificações, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em consonância com as políticas desenvolvidas nacional e

internacionalmente, esse primeiro projeto de LDB também sofre alterações que passam por um processo longo e conflituoso.

A primeira LDB (Lei n. 4.024/61) foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, embora tivesse sido encaminhada à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948; somente começou a ser discutida em 29 de maio de 1957 e foi modificada por leis subsequentes, ou seja, foram 13 anos entre o seu encaminhamento para a câmara e sua aprovação.

O texto apresenta, em três artigos³, posições sobre o currículo, dos quais destacamos dois: primeiramente o domínio dos recursos científicos e tecnológicos como formas de se preparar o indivíduo para “vencer as dificuldades do meio”:

Art.1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (BRASIL, 1961).

Em seguida estabelece a flexibilidade dos currículos:

Art.12 Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos (BRASIL, 1961).

Romanelli (1987, p. 181) afirma ter sido o fato da não-prescrição de um currículo fixo e rígido para todo o território nacional em cada nível e ramo a única vantagem dessa lei.

Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação. Dissemos *em matéria de legislação* e dissemos bem, porque, na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes.

Podemos considerar esses artigos como o início da apresentação na legislação da definição curricular nacional.

O primeiro PNE surgiu em 1962, momento em que já existia a primeira LDB, Lei nº. 4.024 de 1961. Inicialmente foi proposto como uma iniciativa do MEC devendo ser aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE)⁴: “era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2001b, p.33).

1.1.3 Diretrizes curriculares no contexto da ditadura militar

³ O terceiro é o Artigo 22 que trata da obrigatoriedade da prática da educação física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos. Como se trata de uma questão de área específica, não a discutiremos neste trabalho.

⁴ O CFE foi criado em 1961.

As diretrizes e bases da educação nacional como competência da União permaneceram na Constituição de 1967 (Artigo 8º, Inciso XVII, Alínea q), e mantiveram-se após a Emenda nº. 1 outorgada em 17 de outubro de 1969. Em 20/05/1970, o então presidente da república General Emílio Garrastazu Médici, por meio do Decreto nº. 66.600, instituiu um Grupo de Trabalho (GT) no MEC para “estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial”. Os membros integrantes desse grupo foram designados pelo ministro da Educação e Cultura e, no prazo de 60 dias, deveriam concluir os trabalhos.

O relatório era composto de sete partes sendo que a segunda

[...] cuida da concepção de currículo que orientou a elaboração do anteprojeto. Ali se levanta a questão da determinação dos conteúdos curriculares distinguindo-se o **conteúdo comum** e o **conteúdo diversificado** e explicitam-se as noções de currículo pleno, ordenação e sequência dos conteúdos (SAVIANI, 2002b, p.108, grifos do autor).

O grupo ainda defendia a variedade de currículos, visando à diversidade e à flexibilidade. A flexibilidade dos currículos estava presente na Lei n. 4.024/61, mas, como dissemos anteriormente, não chegou a ser efetivada. O documento em questão foi submetido à apreciação do CFE que apresentou emendas para, em seguida, ser discutido em reunião conjunta do CFE com os Conselhos Estaduais. Dessa forma, o projeto passou de 66 artigos para 86, sendo que grande parte foi acrescida no capítulo do financiamento.⁵

A Lei n.º 5.692/71 estabelece em seu Art. 4º que a organização do currículo escolar se dará por “um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (ROMANELLI, 1987, p.239). Para dar cumprimento a esse artigo, o CFE foi designado a fixar as matérias do núcleo comum.

Foram estabelecidas, além do núcleo comum, as matérias obrigatórias, definidas no Art. 7º, quais sejam: Educação Moral e Cívica, Educação Cívica, Educação Artística e Programa de Saúde, nos currículos plenos de 1º e 2º graus. Em resumo

[...] o currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus passa a ser composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial. A educação geral deve fornecer uma base comum de conhecimentos e será dominante no ensino de 1º grau. A formação especial visa, no ensino de 1º grau, à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, sendo incluída nas séries finais desse nível em caráter não dominante [...] (ROMANELLI, 1987, p.240).

⁵ Em 30 de março de 1971, foi encaminhado pelo MEC ao Presidente da República e, em 25 de junho desse mesmo ano, o Presidente o encaminhou ao Congresso Nacional. Em 11 de agosto de 1971, após tramitar na Câmara e no Senado, foi promulgada a Lei n. 5.692/71 (SAVIANI, 2002b, p. 111).

A repressão e a censura ao ensino se postulam na introdução de disciplinas calcadas na Ideologia da Segurança Nacional⁶, ao ensejo do processo de democratização do ensino.

Na visão de Germano (2005, p.168),

A análise da política educacional, no entanto, não deve se restringir [...] ao estudo das intenções manifestas. É preciso levar em conta a realidade concreta em suas múltiplas dimensões. Ora, a política educacional diz respeito à ação do Estado com relação ao aparelho de ensino, a qual, por sua vez, só pode ser analisada adequadamente num contexto em que se configure o comportamento da sociedade política com relação às diferentes classes sociais. No Brasil, durante o Regime Militar, a atuação do Estado se pautou por privilegiar demasiadamente o capital e por ser excludente com relação às demais classes subalternas. O resultado, do ponto de vista social, foi o aguçamento da concentração da renda, com notórias repercussões no campo educacional. Por isso afirmamos, ao analisar a reforma universitária, que a *política educacional do Regime privilegiou o topo da pirâmide social*. Esta hipótese se confirma à medida que analisamos a reforma em outros níveis de ensino. A realidade, portanto, acaba por desmentir o discurso oficial (grifos do autor).

Mesmo a legislação tendo apresentado inovações com relação à política educacional, a concretização dessas alterações não se fez pela imposição da lei. É certo que o regime militar impôs mudanças curriculares voltadas para as questões do capital relacionadas à formação humana. “Nesse sentido, tenta estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção.” (GERMANO, 2005, p.105). Assim sendo, a formação se dá também pela necessidade do mercado de trabalho.

1.1.4 A discussão curricular no contexto pós-redemocratização do Estado Brasileiro

Para compreender as mudanças significativas que ocorreram no contexto da educação brasileira da ditadura militar à abertura política, destacamos elementos fundamentais que corroboram para a compreensão da concepção de currículo, objeto desse estudo.

A CF de 1988, em seu artigo 210, afirma: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”.

⁶Surgida na primeira metade do Século XX, a ideologia da Segurança Nacional ganhou forças nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, em um cenário marcado pela silenciosa Guerra Fria, capaz de dividir o mundo em dois blocos [...] Aqui, entende-se como ideologia um conjunto de idéias de um determinado grupo de pessoas, de certa forma representativo da totalidade de uma amostra (no caso, a nação), refletindo objetivos e diretrizes específicos [...] Ao se evocar a Segurança Nacional, presumia-se que a nação depende de regras específicas para a garantia de sua segurança; por oposição, significa que, não respeitadas essas regras, o país e, consequentemente seus cidadãos, encontram-se em situação de insegurança (PIERANTI, 2007, p. 2).

Podemos perceber que a formação básica comum, com a fixação de conteúdos mínimos, está claramente estabelecida nessa Constituição. Verificamos também que, na forma da lei, o PNE será estabelecido e este, com duração plurianual no sentido da universalização da educação e da qualidade do ensino, devendo formar para o trabalho.

A atual LDB, na sua “construção”, contou com a participação de vários segmentos da sociedade, mas nem por isso podemos dizer que o processo pelo qual passou tenha sido o mais adequado para o momento. A tramitação desse projeto teve início em 1988, por iniciativa do deputado federal Octávio Elísio, do PMDB de Minas Gerais, e passou por inúmeras modificações ao longo dos anos. Em 13 de maio de 1993, foi aprovado na Câmara Federal tendo por relatora a deputada Ângela Amim.

Nesse mesmo ano, o projeto foi encaminhado para o Senado, onde recebeu a denominação PL 101/93, sendo relator o Senador Cid Sabóia, do PMDB do Ceará. Novamente, inúmeras entidades educacionais participaram da discussão do referido projeto. Em 30/01/95, fez parte da pauta no plenário do senado, mas, por falta de *quorum*, sua tramitação foi paralisada.

Em 1995, já no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Darcy Ribeiro, do PDT do Rio de Janeiro, foi nomeado o novo relator e, alegando a inconstitucionalidade de vários artigos, o projeto foi novamente revisado. O documento, agora denominado Substitutivo Darcy Ribeiro, foi amplamente questionado e rejeitado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que propôs a aprovação imediata da LDB-Substitutivo Cid Sabóia. Esforços em vão, em 20/12/96 foi aprovada a LDB - Relatório José Jorge ao Substitutivo Darcy Ribeiro. Esse fato desmereceu todo processo democrático de construção pelo qual passou a LDB. Entretanto, a nova Lei se concretiza sob a denominação Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, que consolida e amplia o dever do poder público para com a educação com prioridade para o ensino fundamental (SAVIANI, 2003).

Todo esse longo e lento processo por que passou a LDB não foi obra do acaso ou das intempéries dos acontecimentos, em geral tidos como “naturais”, em situações de tramitação de projetos, tanto na Câmara quanto no Senado, como ironizam Frigotto e Ciavatta (2003, p.110)

O infundável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base do governo, em verdade, eram estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. O pensamento dos educadores à sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas de ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso também que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder

Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores.

Para Saviani (2003, p.231), o processo de tramitação também é visto como manobra política no sentido de ganhar tempo:

O desfecho da tramitação do projeto da LDB evidenciou, porém, que no âmbito da educação a vontade política que acabou prevalecendo operou em sentido contrário ao esforço necessário para se equacionar um problema que vem se arrastando há mais de um século e que, por isso mesmo, já não pode mais ser escamoteado e cuja gravidade é consensualmente reconhecida.

Com sua aprovação, a LDB (Lei nº. 9.394/96), no Título II que trata dos princípios e fins da educação nacional, em seu art. 2º, apresenta como princípios e finalidade da educação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esses dois pontos estão presentes na construção do currículo, se o concebemos não apenas como os conteúdos que são ensinados, mas sim em uma concepção mais ampla do que a escola é capaz de apresentar: o primeiro relativo ao preparo do educando para o exercício da cidadania e o segundo relativo à qualificação para o trabalho.

Apresentamos a seguir um quadro comparativo que destaca elementos que auxiliam para a compreensão da concepção de currículo, levando-se em consideração as mudanças ocorridas após 1990.

Quadro 1 - Comparativo entre o texto da Lei n. 5.692/71 e a Lei n. 9.394/96

	Lei n. 5.692/71	Lei n. 9.394/96.
Finalidades/objetivos da escola básica	Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.	Art.22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Organização da escola básica	Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos. §1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus.	Art.23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos , alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade , na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
Currículo e diretrizes da escola básica	Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um	Art.10 Os Estados incumbir-se-ão de:

	núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. §2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.	III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; Art.26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Art.26 § 1º - Os currículos a que se refere o <i>caput</i> devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social política, especialmente do Brasil.
Conselho de Educação	Art.4º §1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares: I-O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II- Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. III-Com a aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior. Art.64 Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados. Art.71 Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos municípios onde haja condições para tanto.	Art. 9º A União incumbir-se-á de § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

Quadro elaborado pela autora. Grifos nossos.

No primeiro aspecto do quadro encontramos as palavras objetivo na Lei 5.692/71 e finalidades na Lei 9.394/96. De certa forma, podemos dizer que os dois projetos apresentam a mesma redação para o artigo 1º da Lei n. 5.692/71 e para o artigo 22 da Lei n. 9.394/96. Outro ponto em comum diz respeito à formação para o exercício da cidadania e qualificação

para o trabalho. A lei de 1996 apresenta a preocupação com a progressão para estudos posteriores.

No que concerne à organização curricular, até a Lei 5.692/71, segundo o Art. 8º, só se admitia que a escola fosse organizada por séries anuais ou semestrais. A partir da Lei 9.394, conforme o Art. 23 passou-se a admitir a organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência. Ambos os projetos deixam clara a necessidade de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, abrindo espaço para as questões regionais, locais da sociedade, da cultura, da economia e do público a ser atendido.

A nova lei acrescenta em seu texto artigos, que até então não eram contemplados, conferindo aos Estados a incumbência de elaborar e executar políticas e planos educacionais (Art. 10); aos Municípios o dever de se integrarem às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados (Art. 11); e aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de elaborar sua proposta pedagógica com a participação dos professores (BRASIL, 1996).

Respectivamente, os Art. 4º §2º e o Art.26 § 1º apresentam a língua portuguesa como obrigatória, sendo ampliados na legislação atual conferindo-se a obrigatoriedade também do ensino da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social política, juntamente com o ensino de arte e educação física. Estabelecem ainda a necessidade da formação do cidadão com relação ao domínio pleno da leitura, escrita e cálculo, compreensão do ambiente tanto natural quanto social, compreensão do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Dessa forma, temos a Lei 9.394/96 que melhor define o currículo que deve ser seguido em todo o território nacional (BRASIL, 1996).

Quanto ao PNE, até pela determinação da nova LDB, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial de efetivação desse Plano, a Constituição de 1988 contempla sua obrigatoriedade no artigo que se segue:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que a conduzam à:

I-erradicação do analfabetismo;

II-universalização do atendimento escolar;

III-melhoria da qualidade do ensino;

IV-formação para o trabalho;

V-promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

De acordo com o PNE, cabe ao poder público a universalização do Ensino Fundamental, considerando-se a indissociabilidade entre acesso e permanência e a qualidade da educação. A LDB aponta para o caminho da elaboração das Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs) quando, em seu Art. 26, afirma que o objetivo dessa LDB é o de propiciar a todos uma educação básica comum, cuja competência é remetida à União para sua elaboração, e que se converteu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Os últimos aspectos a serem destacados no quadro I são a existência e o papel dos Conselhos de Educação. Segundo Silva (2002, p. 118), “desde o início do período republicano, o governo brasileiro contou com a existência de conselhos de educação” Na Constituição de 1934, além do CNE, o documento faz referência aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

Assim sendo, em dezembro de 1961, (Lei nº. 4.024) é criado o Conselho Federal de Educação, com várias atribuições, da qual destacamos as expressas nos seguintes artigos:

Art. 7º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

[...]

o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação (BRASIL, 1961).

Em 1994 o CFE é extinto em outubro, obedecendo à medida provisória nº. 661/1994, com o intuito de realizar reformas relacionadas à composição e à função desse conselho. Então, em cumprimento à Lei nº. 9.131, o CNE é criado em 1995, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, conforme descrito nos artigos da Lei nº 9.131:

Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem. [...]

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (Alterado pela Lei 9.870/99).

Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; [...]

Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica: [...]

d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação (BRASIL, 1995a).

Assim sendo, caberia ao CNE um papel consultivo e deliberativo que estaria dialogando com o MEC sobre as questões curriculares. Obedecendo a CF/1988 e a LDB/1996 “os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes que deveriam ter como foro de deliberação a Comissão de Educação Básica (CEB) do CNE” (Brasil, 1997).

O CNE perde grande espaço na Lei n.º 9.394/96, se comparado ao Art. 4º da Lei n.º 5.692/71 que conferia ao conselho a responsabilidade de fixar as matérias, tanto relativas ao núcleo comum, quanto a parte diversificada do currículo. Com a atual LDB, o Conselho Federal é extinto e cria-se o CNE, com atribuição bem mais modesta, cabendo-lhe as funções normativas e de supervisão.

A relação entre o MEC e o CNE revelou a fragilidade da responsabilidade referentes ao currículo no que concerne à fixação de diretrizes para a educação nacional, como pode ser evidenciado, por exemplo, no processo de elaboração do novo PNE. Ao PNE coube estabelecer metas financeiras, organizacionais e estruturais e, para elaborá-las, contava-se com a participação do CNE. Com a nova LDB, Lei n.º 9.394/96, esse conselho passa a ter a função meramente de assessoria ao MEC.

A concretização da lei que institui o PNE se deu em meio a conflitos e disputas durante a sua elaboração. Havia a necessidade de atender ao prazo estipulado para a aprovação no Congresso: um ano após a publicação da LDB, conforme Art. 87 § 1º:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1988).

Constatamos que a União não conseguiu cumprir com essa determinação no prazo estipulado. Entretanto, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) sistematizou as primeiras diretrizes educacionais para a elaboração desse documento no 1º Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (1º Coned), realizado em 1996. Em 9 de novembro de 1997, no 2º Coned, foi dado a conhecer o PNE: proposta da sociedade brasileira. Esse plano foi apresentado no Plenário da Câmara dos Deputados e transformado em projeto de Lei n. 4155/1998.

O projeto chegou a ser debatido na Comissão de Educação da Câmara Federal, mas não foi apoiado pela União que apresentou outro PNE. Durante algum tempo, o PNE elaborado pelo governo tramitou como anexo ao PNE-Coned, sob o n.º 4173/1998 e, em

seguida, os dois planos sofreram substituição, medida semelhante ao processo estabelecido na aprovação da LDB. Provavelmente, para minimizar o fato de a proposta do Coned ter sido totalmente rejeitada, alguns trechos introdutórios desse projeto foram incluídos no plano do MEC e passou a ser o PNE (Lei n. 10.172/2001), aprovado pela comissão de Educação na Câmara dos Deputados em nove de janeiro de 2001 e, logo em seguida, sofreu nove vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 112):

O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das esferas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à ‘solidariedade’ das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino.

As críticas apresentadas pelos autores são referentes às diversas campanhas de incentivo ao voluntarismo da década de 1990, tais como: “adote uma escola”, “padrinhos da escola”, “amigos da escola”, em seguida pela ampla campanha em prol do “voluntariado”, deixando clara a transferência das políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. O autor ainda complementa:

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço de filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003 p. 115).

Ante o exposto, compreendemos que são as mudanças estabelecidas pelas instituições responsáveis pela educação que evidenciam a direção que a sociedade deve seguir na busca da educação desejada. As leis e os planos nem sempre são suficientes para traçar o rumo da educação, pois essa se faz entre o escrito e o vivenciado no sistema educacional, o que se aplica, inclusive, ao entendimento acerca do currículo, como discutido a seguir.

1.2 As concepções de currículo a partir da década de 1990

A discussão acerca de um currículo básico nacional na sociedade brasileira não pode ser desvinculada da conjuntura social, política e econômica por que passava e ainda passa o país. Discutir um currículo nacional básico é discutir toda a história da educação de

nossa sociedade inserida em uma política pública educacional desenvolvida, principalmente, na década de 1990.

Existia uma forte influência norte-americana no campo do currículo no Brasil, chegando a ser considerada como uma transferência educacional que ocorreu em dois grandes momentos: o primeiro perdurou até o início dos anos 1980 e caracterizou-se predominantemente por uma adaptação instrumental do pensamento norte-americano, sem a apresentação de rejeição expressiva. No segundo momento, dadas as mudanças na política e economia do cenário nacional e internacional, houve uma tentativa de rejeição por algumas pessoas envolvidas nesse processo e a adaptação crítica dessa e de outras experiências na tentativa da construção da independência da produção no campo do currículo.

A globalização econômica dos anos 90 vem reconfigurando o panorama das políticas públicas em educação e, particularmente, em currículo. Se, por um lado, os Estados nacionais reduzem sua capacidade de gestar políticas próprias e têm seu poder diminuído pela desregulamentação econômica, por outro, são criadas novas alianças em nível global e outros dispositivos de controle e regulação. Dessa forma, a reconfiguração do mundo global não significa a homogeneização das políticas em nível mundial (MOREIRA, MACEDO, 2006, p.24).

Existe uma nítida tensão entre o que globalmente é definido e as propostas locais relacionadas com o currículo. A vinculação da educação com os interesses econômicos nacionais “trata-se de um processo de hibridização, que conta tanto com a disseminação dos imperativos de uma nova política educacional global baseada na lógica do mercado, como com a contextualização desses imperativos em campos contestados” (MOREIRA, MACEDO, 2006, p.24).

Ainda segundo Moreira e Macedo (2006, p.25), na última década do milênio, mesmo sob a influência da literatura internacional e apesar da interlocução com autores dos países centrais, a predominância do discurso americano já não é tão forte; intensifica-se o diálogo com outros países da América Latina. Nesse sentido, a transferência educacional deve ser entendida como plural e contraditória, com a participação de vários países, grupos e indivíduos em situações desiguais de poder, pela hibridização de idéias, modelos institucionais e práticas.

Os estudos sobre currículo, no início da década de 1990, assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição ao pensamento psicológico, até então dominante, buscando-se a compreensão do currículo como espaço de relação de poder. Segundo Lopes e Macedo (2005, p.14), as proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político. A idéia hegemônica era de que o currículo só poderia ser compreendido quando contextualizado de modo político, econômico e social.

Nessa década, foram aprofundadas questões sobre as relações entre conhecimento científico, escolar, saber popular e senso comum; processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; relações entre ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superação de dicotomias entre conteúdos, método e relações específicas da escola “sintonizados com o entendimento mais geral do currículo, como construção social do conhecimento” (Macedo, 2005, p.14).

Moreira e Silva (2008, p. 7) afirmam que “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos”. Segundo esses autores, existe hoje uma tradição crítica do currículo orientada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas que estabelecem o “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar. O currículo é considerado no contexto social e cultural não sendo um componente inocente e neutro de “transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA E SILVA, 2008, p.8). Nele as relações de poder se fazem presentes, transmitem visões sociais particulares e interessadas, produzem identidades individuais e sociais particulares. O currículo é construído em um tempo e tem seus atores e sua história vinculados a uma sociedade específica para uma educação desejada.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA E SILVA, 2008, p.21).

Quando nos defrontamos com estudos sobre o currículo, é comum encontrar vertentes que tratam do currículo formal, do currículo em ação e do currículo oculto. O currículo formal ou oficial é “aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo” (LIBÂNIO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p.363). Como exemplo podemos citar os PCNs, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) e Municipais (DCMs).

Ainda segundo esses autores, o currículo em ação ou real ou experienciado “é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino” (p. 363). Finalmente o currículo oculto

refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem (p.363).

Diante do exposto, podemos afirmar que o currículo existe muito além do que o estabelecido oficialmente. Assim sendo, “é necessário reintegrar o currículo oficial à análise

do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto” (MOREIRA e SILVA, 2008, p.31). As informações e vivências a que os alunos tomam conhecimento na escola durante as atividades festivas, no recreio, relacionando-se com o outro, antes das aulas iniciarem e após o seu término, também influem na formação do aluno. A família, por sua vez, interfere na construção desse currículo, seja nos momentos em que se envolvem nas atividades da escola, seja no momento do acompanhamento do aluno nas atividades de casa ou mesmo em momentos de lazer. Ela (a família) constrói na ação ou na omissão um currículo específico para cada aluno. As experiências vividas fora da escola pelos alunos e pelos professores se evidenciam no momento da efetivação do currículo.

1.2.1 As discussões de currículo no Brasil no contexto do Plano Decenal de Educação

Nas duas últimas décadas, a proposta de um currículo nacional único esteve presente no discurso de vários países, entre os quais: Inglaterra, Nova Zelândia, Suécia, Estados Unidos, Austrália e Espanha, sendo que este último muito influenciou a reforma ocorrida no Brasil no início do ano de 1990, em especial no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Ainda que a política curricular adotada no Brasil apresente características próprias que a distingam das que se realizam em outros países, não se pode deixar de inscreve-la em um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo na transformação dos sistemas educacionais. A comparação de recentes reformas, realizadas nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Brasil e na Argentina, evidencia aspectos comuns, que podem ser vistos, portanto, como tendências internacionais em cujo âmbito elas se situam. São eles: a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; b) recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação (TERIGI, 1997, apud MOREIRA; MACEDO, 2006, p. 13).

A partir do governo de FHC, o ensino fundamental no Brasil passa por um processo de reestruturação, no sentido de atender aos ditames de uma economia globalizada, tendo o discurso do acesso universal como ponto principal dessa política. Esse processo levou em consideração a Constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), a Lei nº. 9.394/96 e o PNE (Lei nº. 10.172/2001).

Desses aportes legais e normativos procuraremos ainda destacar a influência do Plano Decenal de Educação para a concepção de currículo que foi sendo consolidado no contexto de sua implementação. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado pelo MEC, apresentava metas a serem cumpridas no espaço de dez anos de acordo

com as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa Nacional das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Esmerou-se no sentido da universalização da educação com qualidade, com objetivos claros do estabelecimento de diretrizes políticas para a universalização e melhora da escola fundamental, como pode ser verificado no Art. 1º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que trata dos objetivos desse documento, publicado pela Unesco:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEFA⁷, 1990, p.157).

Diante dos objetivos estabelecidos, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, apresentado e aprovado em um encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial, em Nova Delhi (1993). Essa iniciativa contou com a participação dos nove países mais populosos do Terceiro Mundo (Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia). Esses países possuem, juntos, mais da metade da população mundial. O foco desse documento reside no compromisso com a equidade, a qualidade e a avaliação constante dos sistemas escolares, “visando ao seu contínuo aprimoramento” (BRASIL, 2001b, vol. 1 p. 15). Nesse encontro foi elaborada a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo-se posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas da aprendizagem para todos, entre os nove países citados.

Nessa declaração, os nove países afirmam estar cientes de que

[...] melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o ‘status’, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais (EFA9, 1993, p.1).

O Brasil, como participante desse grupo, assumiu a responsabilidade expressiva de despender esforços mundiais para assegurar a toda a população o direito à educação, conforme se encontrava explicitado na Constituição Federal de 1988. Neste sentido,

⁷ World Conference on Education for All (WCEFA)

multiplicam-se pelo país ações de caráter “inovador” visando à universalização do ensino básico com qualidade, com formação voltada para a cidadania e para a “retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas” (BRASIL, 1993, p.11).

Diante do compromisso firmado de cumprimento das metas do Plano Decenal de Educação para Todos, o Brasil, observando a heterogeneidade econômica e cultural do país, organiza debates em todo o território nacional, sob a coordenação e responsabilidade do MEC. A composição de um Grupo Executivo foi constituída por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com a participação de dirigentes e especialistas de diversas entidades, entre elas o CFE⁸; o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE); o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE); a Confederação Nacional da Indústria (CNI); a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); a UNESCO e o UNICEF.

As contribuições apresentadas nas diversas reuniões foram consolidadas durante a Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília de 10 a 14 de maio de 1993, e foram “incluídas no processo de elaboração do Plano Decenal” (BRASIL, 1993, p.12). Após esse evento, os governos das esferas federal, estadual e municipal firmaram o Compromisso Nacional de Educação para Todos, que estabelece diretrizes norteadoras da elaboração das políticas de educação no sentido de cumprir com o PDE.

O compromisso assumido pelo governo brasileiro foi o da garantia das necessidades básicas da educação de seu povo assegurando, a crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea. O que se observa do contexto da aprovação do Plano Decenal, 1993, até os primeiros anos da gestão de FHC é que, de fato, a grande *bandeira* desse governo foi levantada para as iniciativas que envolviam prioritariamente o ensino fundamental, conforme esclarece sua proposta de governo:

Todos os estudos e diagnósticos apontam a escola fundamental como a raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro. Portanto, a prioridade absoluta será a de promover o fortalecimento da escola de primeiro grau (CARDOSO, 1994, p. 3).

Segundo a própria análise do MEC, nos diagnósticos do plano decenal, algumas dificuldades podem ser apontadas para que esse compromisso da melhoria do ensino fundamental seja cumprido, pois:

⁸ Em 1995 o CFE foi extinto. Em seu lugar foi criado o CNE por meio da Lei n.º 9.131.

embora haja potenciais significativos para a retomada do desenvolvimento, persistem alguns obstáculos consideráveis: a heterogeneidade e a rigidez das estruturas econômicas; a concentração do progresso técnico e da riqueza acumulada; os elevados índices de desigualdade regional e social de renda: um mercado interno relativamente limitado em face de seu porte demográfico (BRASIL, 1993, p. 18).

Essas dificuldades interferem diretamente no ensino visto que implicam condições de acesso à escola e à extensão da escolaridade, tornando mais heterogêneo o padrão de oferta escolar, já que há uma redução do gasto público. Esse quadro está mais presente em zonas rurais e em núcleos urbanos de pobreza, onde se concentram os maiores índices de dificuldades da conclusão das séries iniciais do ensino de primeiro grau. Conforme informações do plano decenal ainda existem

[...] escolas que não oferecem as oito séries do primeiro grau. Cerca de 4,6 milhões de alunos estudam em escolas que funcionam com três ou quatro turnos, em jornadas escolares reduzidas, recebendo, portanto, insuficiente atenção pedagógica (BRASIL, 1993, p. 21).

O documento informa que cerca de 230 mil escolas não contam com equipamentos e materiais mínimos para a efetivação do ensino, além de cobrir apenas 25% da clientela destinada a essa fase do ensino. Dificuldades referentes à infraestrutura também são apontadas pelo PDE, bem como problemas de conservação dos prédios, de qualidade das instalações e dos meios institucionais. As altas tecnologias “complementares e potencializadoras”, na visão exposta no documento, aumentariam o rendimento e a qualidade do ensino.

O diagnóstico presente no Plano Decenal de Educação indica diversos outros aspectos que preparavam as reflexões posteriores sobre diretrizes curriculares. A questão da avaliação nas políticas educacionais desse período são fortemente defendidas, sendo considerado que as práticas de avaliação, até então desenvolvidas, eram inadequadas e “incapazes de proporcionar uma visão globalizada das dificuldades e dos progressos do aluno e de subsidiar corretas e oportunas revisões dos planos de ensino” (BRASIL, 1993, p. 21). Sendo assim, grandes esforços foram despendidos para a avaliação do ensino em todos os níveis e em todo o território nacional.

Aspectos da formação de professores também são apontados como obstáculos a serem vencidos para a efetivação do PDE, pois, mesmo tendo ocorrido um aumento no número de professores habilitados para o ensino, o documento considera que não se alcançou a qualidade do desempenho desses profissionais. Os fatores levantados para essa falta de qualidade são: esgotamento dos sistemas de formação inicial; escassez de formação continuada dos educadores; precariedade das práticas de recrutamento e alocação e, por fim, o fato considerado fundamental pelo Plano, qual seja, a política salarial e de carreira. O

documento relata que, mesmo existindo vagas nos cursos superiores, principalmente de Ciências Exatas e da Natureza, há precariedade de professores habilitados para ministrar essas disciplinas. A formação média do professor de 1º grau era, na data da elaboração do Plano Decenal, inferior aos 11 anos que correspondem ao 2º grau completo.⁹

O PDE complementa ainda que a falta da continuidade e da sustentação das políticas educacionais, da gestão dos sistemas e das unidades escolares fazem parte dos obstáculos da educação, vivenciados até então. Vários projetos educacionais são lançados e não são concluídos em função direta ou indireta da instabilidade política e econômica do país, de concepções equivocadas de reformas educacionais¹⁰, bem como da formulação de projetos sem consistência operacional. Ademais, com a elevada rotatividade de dirigentes presenciada ao longo da história, os sistemas educacionais não conseguiam consolidar mecanismos próprios de sustentação.

O livro didático constituiu outro instrumento analisado pela política pública do PDE por ser considerado um dos principais insumos da instituição escolar. Fica evidente a importância da formulação de uma política consistente com ênfase no aspecto qualitativo, justificado pelo fato de que “o princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar” (BRASIL, 1993, p.23).

Nas metas globais encontramos intenções mínimas a serem alcançadas, das quais destacamos a necessidade de

[...] incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem determinados para o sistema (BRASIL, 1993, p. 35).

Os conteúdos mínimos também estão presentes nas linhas de ação estratégica do PDE, fazendo-se imprescindível a fixação desses conteúdos determinados pela CF de 1988.

Nesse sentido,

O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecido a todas as crianças, consideradas as suas diferenças. Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a pluralidade cultural e as diversidades locais. Igualmente se farão esforços de pesquisa para fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando a enriquecer o processo curricular da escola (BRASIL, 1993, p. 37).

⁹ Com a LDB, aprovada em 1996, o ensino de 1º grau passa a ser denominado ensino fundamental e o ensino de 2º grau, ensino médio.

¹⁰ Esse fato é considerado porque, na visão do plano, “as reformas educacionais das últimas décadas não levaram em conta a diversidade cultural e econômica, a dimensão federalista do País nem as iniciativas locais e regionais de solução de problemas” (BRASIL, 1993, p.22). Outro ponto considerado foram as experiências centralizadoras que distanciavam a escola da comunidade.

Diante do exposto, podemos observar a influência dos processos de globalização da economia e da cultura, expressos na elaboração de documentos universais, que orientam documentos nacionais como o Plano Decenal de Educação, o que implica a “necessidade” de a sociedade global caminhar rumo a um mesmo sentido, de forma que todos os países envolvidos possam buscar um mesmo objetivo. Entre esses objetivos coloca-se a preparação de parte da população mundial para atuar no mercado de produção flutuante, de acordo com as possibilidades de produção e consumo. Todavia, para educadores como Torres (2001, p.20), a leitura que se deve fazer da “Educação para Todos” é a da “Educação Básica para Todos”:¹¹ que seja capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos, tornando possível que cada pessoa possa encarar suas necessidades básicas de sobrevivência com o desenvolvimento pleno de suas capacidades; que possibilite a conquista de uma vida e de um trabalho dignos, uma participação substancial no desenvolvimento, acarretando a melhoria da qualidade de vida, levando à tomada de decisões conscientes; e que propicie a possibilidade de cada aluno continuar aprendendo.

Torres (2001) afirma ainda que, equivocadamente, a ideia de Jomtien foi assumida como plano decenal, apontando-a como um processo de “encolhimento” da proposta original, que a autora traduz em um quadro de propostas e respostas:

Quadro 2 – Comparativo entre a proposta de Jomtien e a resposta da política educacional brasileira.

Proposta	Resposta
1- Educação para todos	Educação para meninos e meninas (os mais pobres dentre os pobres)
2-Educação básica	Educação escolar (primária) ¹²
3-Universalização básica de aprendizagem	Universalizar o acesso à educação primária
4-Necessidades básicas de aprendizagem	Necessidades mínimas de aprendizagem
5- Concentrar a atenção na aprendizagem	Melhorar e avaliar o rendimento escolar
6- Ampliar a visão de educação básica	Ampliar o tempo (número de anos) da escolaridade obrigatória
7- Educação básica como alicerce de aprendizagens posteriores	Educação básica como um fim de si mesma
8-Melhorar as condições de aprendizagem	Melhorar as condições internas da instituição escolar
9- Todos os países	Os países em desenvolvimento
10-Responsabilidade dos países (organismos governamentais e não governamentais) e da comunidade internacional	Responsabilidade dos países

Fonte: TORRES (2001, p. 29).

¹¹ Não confundir essa diretriz com a educação básica estabelecida pela LDB de 1996. A “educação básica para todos” no Plano Decenal refere-se ao ensino fundamental com oito anos de escolarização obrigatória.

¹² Educação primária entendida como ensino fundamental de 1º a 5º ano.

O quadro nos mostra que os elementos de conservação interferem na efetivação do caminho das mudanças na educação. O plano manteve seu foco no ensino fundamental municipalizado de crianças e adolescentes deixando de lado os outros níveis e modalidades de educação. A educação infantil, até mesmo por não estabelecer prazos para a sua cobertura, ficou em segundo plano, sendo essa de responsabilidade dos municípios. Os projetos de melhoria da estrutura física das escolas não se concretizaram, o aumento da remuneração do magistério público, que levaria a ganhos reais propiciando a recuperação da dignidade do profissional, não se consolidou.

Podemos afirmar também que a proposta da redução dos índices de repetência teve como resposta a aprovação compulsória sem que seja conquistada a aprendizagem; mascara-se a realidade com dados estatísticos, cujos reflexos se mostram nos programas de avaliação do ensino. Muitas dessas propostas não foram colocadas em prática porque a ampliação progressiva da participação percentual dos gastos públicos não ocorreu. Investiu-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como veremos a seguir.

1.2.2 O debate entre Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais

Nesse contexto de 1990, o Brasil vivencia um debate em torno da elaboração de parâmetros e diretrizes curriculares, numa relação não totalmente tranquila entre o MEC e o CNE. Segundo Fonseca (2001, p.20), “ao que tudo indica, a expectativa do MEC era que o CNE referendasse os PCN como diretrizes curriculares para o ensino fundamental como caráter obrigatório¹³”. O CNE exprobrou os PCNs, primeiramente pelas duras críticas a eles dirigidas e, segundo, porque a “primeira versão dos PCNs divulgada pelo MEC ocorreu antes que a nova diretoria do Conselho tomasse posse, em fevereiro 1996” (BONAMINO E MARTINEZ, 2002, p.374), gerando um mal-estar entre os dois órgãos de Estado, em relação à competência para divulgá-los, pois, segundo a norma (CF e LDB), caberia ao CNE elaborar as diretrizes curriculares. “O MEC acabou por atropelar as atribuições do CNE, antecipando-se na elaboração de parâmetros que deveriam ser precedidos e orientados por diretrizes emanadas do próprio CNE” (FONSECA, 2001, p.20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), elaboradas pelo CNE, e os PCNs, propostos pelo MEC, tratam-se de dois documentos distintos.

¹³ O parecer CNE nº 03/97, p.4, estabelece os PCNs como uma proposição pedagógica sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e ao desenvolvimento profissional do professor.

[...] a análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCNs, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCNs (BONAMINO E MARTINEZ, 2002, p. 375).

O Conselho foi caracterizado como órgão representativo da sociedade brasileira, naquele momento, para exercer o papel consultivo e deliberativo dos assuntos a ele pertinentes, entre os quais deliberar sobre as diretrizes curriculares. Alguns acreditam que os PCNs teriam ocupado o lugar das Diretrizes Curriculares e que a obrigatoriedade, quanto ao uso, está nas Diretrizes Curriculares e não nos PCNs. Assim sendo:

Esse movimento invertido está na raiz das duas lógicas diferentes que passam a orientar a elaboração curricular do MEC e do CNE e a definição política das competências desses dois órgãos de Estado em relação ao currículo escolar. No entanto, se dimensões em comum podem ser encontradas nessas duas lógicas, elas dizem respeito ao fato de que as estratégias acionadas pelo CNE e pelo MEC em relação à elaboração curricular acabaram por condenar as possíveis formas de colaboração entre esses atores políticos à lógica da mútua omissão (BONAMINO e MARTÍNES, 2002, p.375).

A leitura que o MEC faz do Art. 9º da LDB caminha rumo ao entendimento de que os PCNs seriam a base nacional comum :

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 2001a, vol. 1, p.15).

Em um movimento sem a participação do CNE, o MEC se mobiliza no sentido de elaborar os PCNs. Observamos que muitos aspectos apresentados no Plano Decenal estão presentes nos PCNs do Ensino Fundamental aprovados durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O Plano deixa clara a necessidade da fixação de conteúdos mínimos e a possibilidade de complementação curricular, além de apresentar o controle da qualidade do ensino via avaliação do livro didático. Foram incluídas também questões relacionadas à pluralidade cultural, a qual compõe um livro específico nos referidos PCNs.

O governo brasileiro pressionado a organizar-se no sentido de atender as exigências impostas pelo conjunto de leis e acordos internacionais lança, no bojo das reformas educacionais dos anos 1990, elabora os PCNs para o Ensino Fundamental. Neste sentido, ressalta Tavares (2002, p. 56): “A política educacional conduzida nesse período presta-se a uma agenda, com prioridades submetidas à lógica financeira privilegiada na condução da política econômica e outras políticas públicas”.

No histórico apresentado no livro introdutório dos PCNs para o ensino fundamental, verificamos que sua elaboração se deu em 1995 e 1996, sendo que o documento por nós consultado foi editado em 2001. A divergência com relação ao ano de publicação se dá em função da forma como foram elaborados e editados. Houve uma versão preliminar divulgada e “encaminhada para consulta e avaliação a professores e acadêmicos de várias instituições do país” (BONAMINO e MARTINEZ, 2002, p. 372). Esse documento não foi apresentado a todos os educadores ao mesmo tempo: alguns tomaram conhecimento do material para apresentarem pareceres, outros só o receberam para efetuar análises junto às secretarias municipais de educação; e os últimos da lista foram os professores que só o obtiveram quando já estava circulando há alguns anos. Segundo os PCNs, todos os professores deveriam ter recebido o documento em casa.

Em entrevista dada à Revista Nova Escola (1995, p. 52), a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, na ocasião representada pela professora Iara Prado, quando questionada pela importância de um currículo mínimo para todo o país, apresenta a seguinte resposta:

A existência de parâmetros curriculares facilita a avaliação do ensino, a formação de professores em âmbito nacional e a produção de livros didáticos. É uma política de curto, médio e longo prazos, que se desenvolverá pelos quatro anos de governo, permitindo atingir o nosso principal objetivo, que é a qualidade do ensino. Embora a Constituição Federal de 1988 obrigue o MEC a elaborar o currículo mínimo para o país, esta é a primeira vez que o Ministério toma tal iniciativa desde então.

A necessidade dessa avaliação em todo o país é elemento essencial para se verificar a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Segundo a autora, não basta apenas apresentar os conteúdos aos alunos, faz-se necessário que sejam aplicados “da forma como o Saeb¹⁴ quer analisar” (p.52).

Os PCNs surgem, conforme o discurso oficial, com a função clara de auxiliar o professor na execução de seu trabalho, fazendo com que os alunos “dominem os conhecimentos de que precisam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 8). Esta afirmação direcionada aos alunos, no sentido de que “[...] dominem os conhecimentos de que necessitam”, pode gerar vários questionamentos, tais como: de que os alunos “necessitam”?

¹⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal). (informação disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2009).

Se necessitam, necessitam para quê? E, neste caso, é importante definir a qual grupo de alunos o documento está se referindo, até porque essa necessidade pode conter variantes.

Ao longo da história do currículo, tanto na simultaneidade quanto na sucessividade temporal, as finalidades desses saberes podem ser distintas - saberes necessários ao mercado, à vida, ao mundo tecnológico globalizado, à formação de uma elite dirigente, a uma cidadania crítica, a uma sociedade democrática, a uma perspectiva emancipatória. Igualmente, as concepções ideológicas que embasam a defesa desses saberes comuns constituem projetos de disputa política. Mas permanece como ponto de interseção entre os diferentes projetos a ideia de que há um conjunto de saberes, se não garantidos, pelo menos constituinte da possibilidade de atingir as finalidades pretendidas (LOPES, 2006, p.134).

Outro ponto a ser questionado está relacionado à definição do papel do aluno das escolas públicas brasileiras em nossa sociedade e o direcionamento da educação para este fim. Os alunos pretendem se formar para quê? Precisam atender a quais necessidades? Há que se questionar também a definição do ideal de qualidade apontado pelo MEC, visto que “o propósito do Ministério da Educação, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 2001a, vol. 1 p. 8).

No que se refere à sua composição, os PCNs contam de uma coleção de dez volumes¹⁵ organizados da seguinte forma:

- a) Volume 1 - trata da Introdução, justificando e fundamentando as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais.
- b) Seis volumes referentes às áreas de conhecimento, numerados de 2 a 7, na seguinte ordem: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia (em um mesmo volume), Arte e Educação Física.
- c) Três volumes dedicados aos Temas Transversais. O primeiro deles, volume 8, consta da apresentação dos Temas Transversais e Ética. O segundo, volume 9, trata do Meio Ambiente e Saúde e, por fim, o volume 10 compõe os documentos que tratam da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Na tentativa de melhor compreender o que são os PCNs, consideramos necessário retomar algumas informações relativas à sua fase de elaboração. De conformidade com o documento introdutório dos PCNs, levaram-se em consideração as propostas curriculares dos Estados e Municípios, bem como as análises realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) acerca dos currículos oficiais e as experiências de outros países, em especial as contribuições espanholas, lideradas em nosso país pelas idéias do Professor César Coll, catedrático em Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona. Também se consideraram os subsídios

¹⁵ Em anexo, foto com os 10 exemplares.

do Plano Decenal de Educação para Todos, de pesquisas nacionais e internacionais e de dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos e das experiências de sala de aula (BRASIL, vol.1, 2001).

Com relação às análises realizadas pela FCC, encontramos em AUAD (2005, p.1) a informação de que teria sido impossível a utilização dos currículos dos 21 estados mais o DF, pois:

A pressa, por parte do governo federal, foi a característica marcante na preparação dos PCNs. O MEC havia encomendado para a Fundação Carlos Chagas uma pesquisa sobre os currículos de 21 estados e do Distrito Federal. Essa pesquisa serviria para informar o MEC das várias Propostas Curriculares Oficiais e fornecer subsídio para a elaboração dos PCNs. Porém, na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o MEC já apresentou a primeira versão dos PCNs pronta. A pesquisa encomendada à FCC serviria apenas para justificar as opções já tomadas pelos dirigentes e para desqualificar o esforço de estados e municípios em melhorar a educação pública, tornando as medidas atuais a única possibilidade de melhora do fracasso educacional do país.

Quanto às idéias de Coll, elas estão bem presentes no documento. O Professor César Coll acredita que as crianças e jovens devem ser formados no sentido de que “possam responder às exigências que a sociedade atual lhes coloca, para que possam tirar proveito de todas as oportunidades; para poder construir um projeto de vida e que possam se incorporar ao mundo do trabalho com garantias”¹⁶. Afirmar, ainda, que a escola deve estar atenta para que o aluno aprenda sempre e o quanto mais melhor, sendo que algumas aprendizagens são imprescindíveis para que o sistema não fracasse.

Apesar das críticas apresentadas, segundo os próprios PCNs, sua elaboração passou por um processo de discussão em âmbito nacional entre 1995 e 1996, contando com a participação de “docentes das universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores” (BRASIL, 2001a, vol. 1 p. 17). O documento, ao apresentar que docentes das universidades públicas foram convidados para a elaboração dos PCNs, esconde o fato de que a universidade não foi ouvida para fazê-lo; o convite para a elaboração dos mesmos foi feito individualmente aos especialistas por área e não à instituição. Segundo Auad (2005, p.1):

Deste modo, também a universidade não foi ouvida na preparação dos PCNs. Na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino básico partiria das contribuições científicas e tecnológicas da universidade. Há, portanto, uma contradição entre a posição da universidade proclamada na proposta do então candidato FHC e a posição que a universidade ocupa de fato em seu governo. Vale

¹⁶ Entrevista com César Coll, traduzida e adaptada por Vera Lúcia Camara Zachariasna, na Segunda Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, PRELAC, realizada em Santiago de 11 a 13 de maio, convocada pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe. (disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/cesarcoll3.htm>).

notar que, os PCNs não foram elaborados a partir de uma convocação dos docentes e pesquisadores das universidades, mas por professores e professoras de uma escola privada de São Paulo e por César Coll, um consultor espanhol. Tal processo de elaboração torna nula a propaganda que o documento de introdução aos PCNs faz, ao afirmarem que eles resultam de ‘pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula difundidas em encontros seminários e publicações.’

Com relação aos participantes nesse processo de elaboração, muitos pareceres sobre a proposta inicial questionam a ausência de profissionais do Ensino Fundamental e de algumas entidades, fato que apresentaremos em outro momento. Segundo os próprios PCNs, foram recebidos aproximadamente 700 pareceres que contribuíram para a reelaboração do documento, aos quais não conseguimos ter acesso, pois, segundo informações do próprio MEC, esses documentos não são de domínio público.

Os momentos das discussões da proposta foram realizados em encontros regionais (em Recife para a Região Nordeste, em Cuiabá para o Centro-Oeste, em São Paulo para a Sudeste e em Belém para a Região Norte). Informações do parecer da Câmara de Educação Básica - CEB, parecer n.º 3/97, constata que a Região Sul não participou desse seminário por já ter realizado várias reuniões anteriores com o mesmo objetivo. Esses seminários foram realizados antes da publicação final, mas não apresentaram grandes modificações no texto.

Organizados pelas delegacias do MEC nos estados da federação, os referidos seminários contaram com a participação de professores do Ensino Fundamental, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério que, no momento da elaboração, não foram convidados a participar, além dos técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação. Consta do documento que os resultados apurados nesse momento também foram utilizados como contribuição para a sua reelaboração.

O fato que podemos constatar é o da participação de alguns professores da rede estadual, municipal e federal de Goiânia em encontro semelhante realizado pela Secretaria Estadual de Educação. Esses professores foram convidados para uma reunião de análise dos documentos, da qual fizemos parte, bem como os diretores das unidades regionais que atuavam na época. À ocasião, o documento já estava impresso e encadernado. Quanto ao destino das sugestões nada podemos afirmar, uma vez que não tivemos acesso a nem um relatório sobre tais pareceres.

Segundo consta dos próprios PCNs, para o seu processo de elaboração foram consideradas propostas curriculares dos estados e municípios da nação, análises realizadas pela FCC sobre os currículos oficiais, bem como experiências de outros países. Entretanto, esse dado é questionado pelo parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação - Anped (1996, p.86) que afirma: “o processo adotado para a elaboração dos PCN [...] não garantiu a participação ampla e o ancoramento na experiência já existente no país em relação ao currículo das primeiras séries”. A Anped (1996, p.90) assim se refere à fase de elaboração do documento:

A Anped lamenta que a primeira etapa de elaboração dos PCN tenha passado ao largo de parte importante do acervo de conhecimento e experiência acumuladas no país sobre o currículo, o saber e a cultura escolar. Embora muitos reconheçam que sempre é necessária a utilização de um grupo formulador na elaboração de um documento complexo e amplo como são os PCN, há a constatação unânime de que, durante o primeiro ano de sua elaboração, não foi garantida uma interlocução mínima com especialistas e grupos significativos da área.

Na realidade, algumas pessoas foram convidadas para a elaboração do referido documento sem que houvesse a apresentação do critério de escolha. Nesse sentido, Santos (2002, p. 354), argumenta:

O campo do currículo tem mostrado que as propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas. Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo. São diferenças de visões sobre determinados aspectos da educação, são disputas em torno de territórios e de prestígio das diferentes áreas do conhecimento [...] Dessa forma, dificilmente um currículo apresenta coerência e consistência interna muito fortes. Primeiro, porque essa coerência já seria difícil de ser alcançada se o currículo fosse a obra de um só autor, já que as idéias das pessoas apresentam contradições, expressam conflitos e ambiguidades. Segundo, porque, como obra de um grupo, menor ou maior, mais intensamente ele evidenciará esses problemas.

Os PCNs se propõem ser flexíveis e de natureza aberta, cabendo às regiões decidirem sobre a proposta curricular e sobre os programas que possam transformar a realidade educacional. O volume 1 dos PCNs (BRASIL, 2001a, vol. 1, p.13) apresenta-se como uma proposta e não um modelo, não devendo, pois, ser imposto:

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipe pedagógica.

Mas, de fato, o processo foi mais impositivo do que poderia parecer, pois, após serem encaminhados para os estados e municípios, os documentos em questão passaram a fazer parte integrante, por exemplo, do conteúdo dos concursos públicos¹⁷ para admissão de professores. Registramos também que investimentos foram feitos na execução do projeto Parâmetros em Ação.

¹⁷ Em anexo, parte do edital do último concurso realizado em 2007. O documento apresenta em sua bibliografia a indicação de todos os volumes dos PCNs. No concurso de 2004 os PCNs também foram indicados e nos dois casos estiveram presentes questões nas provas referentes ao documento.

Segundo o então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, em entrevista dada à Folha Dirigida (2001, p.1), fazer a discussão com os professores era, à ocasião, um problema relativo aos Parâmetros. Para a resolução desse impasse foram realizados, “em mais de 2.500 municípios brasileiros”, os Parâmetros em Ação, “um programa de difusão e de debate dos parâmetros com todos os professores”. Podemos constatar, desse modo, que esse projeto foi criado com o objetivo de que os professores, à época atuando na rede, tomassem conhecimento do conteúdo do documento, influenciando nas atividades da escola.

No contexto dessa discussão dos PCNs, a Anped (1996, p. 87) considera que “a idéia de um currículo comum é [...] entendida enquanto projeto de controle político do conhecimento.” Entendemos, no entanto, que pensar um currículo comum, por mais que seja “flexível”, estabelece uma política que não é neutra e certamente tende mais para o atendimento de um grupo social específico. Outro fato importante está relacionado à forma de se pensar na divergência de interesses da educação pública e da educação ministrada pelas instituições privadas.

O currículo nacional, mesmo que apenas sugerido, ainda que não apresente, em tese, o discurso da homogenização, acaba por inibir, para não dizer banir outras possibilidades de trabalhos ao negá-las em seu contexto. O não dizer, o não citar, o não apresentar são por si sós o negar. Perde-se o original, o criativo, o inventivo. Nesta mesma linha de pensamento, Lopes (2006, p.140) afirma:

Optar por uma organização curricular e uma seleção de conteúdos, por maior que seja o debate em torno de sua definição, é pressupor que existe apenas um caminho ou que há um caminho melhor, consensual, para as lutas políticas em torno da produção de significados e de sentidos nas práticas sociais.

Não adianta traçar um caminho que acreditamos ser o melhor para que o outro possa segui-lo. Durante décadas de experiência em sala de aula, podemos perceber que não é o lido, o planejado, o “receitado” pelo outro que possibilitam ao professor realizar um bom trabalho. Neste sentido, comungamos da idéia de Lopes (2006, p.133).

[...] permaneço posicionando-me contra o currículo nacional [...] Toda proposta de um currículo nacional incorpora a pretensão de homogeneidade, a suposição de que a homogeneidade de padrões comuns e de saberes básicos universais a serem ensinados a todos seria desejável.

Apple (apud RAINHO, 2005, p.34) afirma não ser contrário, em princípio, a um currículo nacional e nem à idéia da atividade de avaliação da educação, pois, segundo esse autor:

A elaboração de um currículo nacional, construída democraticamente ou não, sempre suscita um grande diálogo sobre a educação capaz de gerar mudanças, levantar questionamentos entre os profissionais da área, já que pode ser considerado

a coluna vertebral da educação de um país. A defesa de um currículo nacional deve-se, principalmente, ao fato de que a sua organização facilita as avaliações nacionais, pois, quando se estabelece o conteúdo mínimo a ser ensinado, criam-se subsídios para a elaboração de provas que mensurem a qualidade desse ensino e auxiliem o Estado a planejar a educação.

Diante dos conflitos explícitos com relação à competência curricular, no debate entre o MEC e o CNE, devemos considerar

o posicionamento político do CNE, a fixação de diretrizes curriculares nacionais, tendo em vista a formação básica comum a ser observada nas propostas curriculares para o ensino fundamental municipal, estadual ou da própria unidade escolar, teve, como contrapartida, a não-obrigatoriedade dos PCNs (BONAMINO e MARTÍNES, 2002, p.376).

As DCNs foram elaboradas levando-se em consideração a LDB, a CF/88, a Lei nº. 9.131/95, as orientações oferecidas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), Decreto nº. 1.904/96 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90. A resolução da Câmara de Educação básica define em seu Art. 2º as DCNs como:

o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998).

Dentre as regras estabelecidas nas DCNs, destacamos o inciso IV do Art. 3º, por referir a questão curricular

IV - em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre educação fundamental e:

- a) à vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura linguagens;
- b) às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa (na forma do Art. 33 da Lei 9.394) (BRASIL, 1998).

Estabelece ainda que a proposta curricular contará com a parte diversificada, conforme incisos V e VI:

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira

específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades. (BRASIL, 1998).

Portanto, as Diretrizes Curriculares levaram em consideração outros documentos que, a nosso ver, são importantes para o ensino Fundamental. Na visão de Bonamino e Martinez, (2002, p. 374).

quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientação metodológica, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola. (BRASIL, 1998).

Os conteúdos mínimos sim são obrigatórios para o ensino fundamental, neste ponto concordamos, mas a orientação metodológica, a forma de avaliação entre outros, cabe a rede estadual, municipal ou escola definir-los, ou então não haverá autonomia com relação ao trabalho desenvolvido. Do nosso ponto de vista, pela própria questão de a sociedade e a educação estarem situadas no tempo e no espaço, mesmo que a política não mude, a proposta dos PCNs precisa ser revista. Considerando-se que as discussões sobre os PCNs iniciaram em 1995, muito tempo se passou sem que essa proposta fosse revisada. Permanecerá assim por quanto tempo mais? Essa ainda é a proposta curricular nacional de fato?

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 36), existem quatro níveis de concretização curricular que levam em consideração a estrutura do sistema educacional brasileiro: o primeiro nível é constituído pelos PCNs, cuja validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão coordenado pelo MEC.

O segundo nível é composto pelas propostas curriculares dos Estados e Municípios. Para a elaboração dessas propostas, poderão ser utilizados os PCNs como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias da Educação. Em uma organização anterior, eram os estados que estabeleciam os guias curriculares para a educação.

O terceiro nível diz respeito à proposta curricular de cada instituição escolar contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Para a constituição dessa proposta, tanto os PCNs quanto as propostas das Secretarias devem subsidiar a elaboração desses documentos.

O quarto nível trata da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse ponto, o professor, levando em consideração os outros

níveis de concretização, programa-se de acordo com o seu grupo de alunos para atuar em sala de aula, sem perder de vista a qualidade do ensino.

1.2.3 A perspectiva de qualidade da educação nos documentos oficiais

Os PCNs intitulam-se como “um referencial teórico de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 2001a, vol. 1 p. 13). Pretende-se que eles possam funcionar como elemento catalisador de ações na busca dessa premente melhoria da qualidade da educação brasileira:

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Assim sendo, podemos inferir que também se pretende o controle dos investimentos realizados na educação, estabelecendo a relação entre investimento e qualidade da educação, assim como ocorre nas empresas privadas. Julgamos necessário esclarecer o que se entende por qualidade da educação, pois se trata de um conceito complexo, com diversas concepções diferentes e de construção histórica, visto que o conceito de qualidade muda de acordo com as políticas educacionais.

A preocupação com a qualidade da educação no Brasil teve início a partir da década de 1930, quando se deu a organização das escolas primárias e secundárias, em razão das modificações da cena política e econômica do Brasil. Isso ocorreu também em função da incipiência da educação que tem sido entendida, segundo Aguiar (1996 p. 509), como o cumprimento de preceitos emanados das instâncias oficiais. Nos anos 1950, os movimentos de renovação da educação levantam a bandeira da qualidade e, em contraponto, os educadores retomam questões do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) no tocante à qualidade da educação. Nas décadas de 1960 e 1970, a qualidade passa a ter o sentido da eficácia e da eficiência, influenciada pelo pensamento tecnocrático, tendo a educação como capital humano.

Na década de 1980, devido ao processo de redemocratização do país, “a qualidade passa a ser considerada um atributo indispensável do ensino e dos currículos que visam à formação do cidadão crítico, consciente e participante” (AGUIAR, 1996, p.510). Nesse momento, discute-se que esse conceito de qualidade, associado à eficiência e eficácia, estaria relacionado com as condições políticas e econômicas específicas que determinariam a melhoria das condições de vida da sociedade e, em consequência, a melhoria das condições de

ensino e aprendizagem. Esse conceito de qualidade muito influenciou as propostas de reforma curricular incluídas na plataforma de governos estaduais e municipais.

Finalmente, na década de 1990, a eficiência e a eficácia voltam a ser o centro, agora com a entrada de novas tecnologias e com grande influência do cenário internacional, como veremos mais adiante. Aguiar (1996, p.510) afirma, e os autores a seguir endossam, que a qualidade da educação está ancorada em projetos de concepção de homem e de sociedade, e que isto não se encontra presente nos PCNs de forma “suficiente”.

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.12).

O entendimento do conceito de qualidade estabelecido pelo MEC tende a posicionar-se de acordo com os interesses econômicos, voltando a formação para o atendimento das necessidades do mercado. Nesse sentido, a qualidade passa a ser indispensável para a formação do cidadão “consciente” e participante, todavia na perspectiva da qualidade total¹⁸. Outro ponto a acrescentar é a entrada de novas tecnologias na década de 1990, bem como a redefinição do cenário econômico internacional colocando para o Brasil novas opções e novos desafios. Alguns desses pontos podem ser observados nos PCNs:

A formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais que nunca, ‘aprender a aprender’ (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 34).

Com relação ao exposto, encontramos nas linhas e não nas entrelinhas o objetivo claro de formação para o trabalho e para o mundo globalizado. Entrar no mundo da informática é uma das novas exigências para essa formação, bem como o desenvolvimento do espírito crítico, capacidade para o trabalho individual e coletivo, estímulo à autonomia, de forma a poder “atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados” (BRASIL, 2001a, vol. 1 p. 35).

Quanto à formação de professores, os PCNs assim afirmam:

O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação de professor [...]a existência de 10% de funções docentes sendo desempenhadas sem o nível de formação mínimo exigido. Ainda 5% de funções preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 29).

¹⁸ O conceito de qualidade aqui apresentado coaduna com a concepção liberal da sociedade, cujo slogan principal é o da Qualidade Total em todos os setores, levando à competição acirrada.

Na área rural, os dados são ainda mais alarmantes. A ausência de formação mínima chega a 40%. Na realidade, a falta de professores qualificados é uma questão que se arrasta há muitos anos, mas o próprio documento reconhece que a má qualidade do ensino envolve outros fatores além da não-formação inicial e da qualidade da formação que tem sido ministrada aos professores. Como podemos verificar, é reconhecida a necessidade da formação continuada para os professores (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 30).

As condições precárias das escolas também são levadas em consideração pelos PCNs quando analisada a função da escola, bem como

A situação de precariedade vivida pelos educadores expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social [...] Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada bloqueando as motivações (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 47).

O posicionamento da Anped (1996, p.88) com relação a essa situação da escola é o de que, mesmo sendo citada na introdução do documento, “não está suficientemente enfatizada a necessidade de investimentos públicos importantes para a melhoria das condições físicas da rede de ensino, nos equipamentos e materiais pedagógicos [...]”. É destacada também a necessidade de investimentos na qualidade dos cursos de formação iniciada e continuada de professores, na melhoria salarial, na estruturação de planos de carreira de forma a incentivar o aprimoramento. Nós acrescentaríamos ainda a importância de tornar a profissão mais atrativa para vários profissionais que, muitas vezes por necessidade financeira, acabam tendo que investir em outra profissão.

A consideração que os PCNs fazem com relação à desmotivação que os professores têm relacionada às políticas públicas educacionais remete-nos à necessidade da permanência das políticas, a fim de que os professores se sintam mais motivados, por acreditarem que se envolveram em uma proposta que não será abandonada com a mudança de governo.

Outro fator de desmotivação dos profissionais da rede pública é a mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante. Às vezes as transformações propostas reafirmam certas posições, às vezes outras. Esse movimento de vai e volta gera, para a maioria dos professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois eles dificilmente terão continuidade (BRASIL, 2001a, vol. 1 p. 47).

Quanto aos objetivos propostos nos PCNs (BRASIL, 2001a, vol. 1 p. 67), “concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade.”

[...]na explicitação das capacidades, apresentam inicialmente os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, que são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular. A partir deles são definidos os Objetivos Gerais de Área, os Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no

primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir às conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 69).

O documento propõe que o ensino do conteúdo seja visto como um meio para o desenvolvimento da capacidade dos alunos, de modo a possibilitar-lhes usufruir e produzir bens culturais, sociais e econômicos.

Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas [...] Demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma resignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes (BRASIL, 2001a, vol. 1 p. 73).

Dessa forma, fica clara a necessidade da formação ampla do aluno voltada para os conteúdos de diferente natureza, bem como a necessidade do planejamento das atividades a serem desenvolvidas no espaço escolar. Os conteúdos, nesse documento, estão divididos em três grandes categorias: conteúdos conceituais; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 74).

Verificamos que aspectos relativos à avaliação e à didática também recebem atenção especial nos PCNs. A avaliação é, nesse documento,

[...] compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 81).

Nessa proposta, a avaliação deve contribuir tanto para que o professor possa refletir sobre sua prática, quanto para o aluno se tornar consciente de suas conquistas, dificuldades e possibilidades. Por fim, deve servir para a escola definir suas prioridades e as ações a serem tomadas.

Não podemos afirmar se, na prática, essa política tem sido efetivada, mas o fato é que, pelo menos em caráter textual, os PCNs, desde 1995/1996, quando foram discutidos como proposta de governo, até os dias atuais, ainda são a orientação educacional do atual governo, seja na escolha dos livros didáticos, na indicação da bibliografia para concursos públicos ou na avaliação realizada pelo SAEb.

Na década de 1990, ficou fortemente definido nas propostas apresentadas pelo governo que o foco do ensino se dava no campo do ensino fundamental e que, segundo Faleiros (2005, p.209), “se autorreferenciou com o *slogan* ‘Educação para a cidadania

incorporando, a seu modo, muitos princípios gerais defendidos pelo movimento dos educadores para melhorar a qualidade da educação nos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990”.

Como o conjunto de discordância relacionado à proposta dos PCNs, seja pela sua elaboração ou mesmo pela própria proposta apresentada, se contrapunham às idéias de sujeitos ativos da educação nacional, podemos enfatizar, com base em Santos (2002, p. 355):

Dessa forma, a pretensão a um projeto nacional configura-se como inviável, não porque vivemos em um país de dimensões continentais, mas porque o próprio processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros.

Pensar que um documento seja suficiente para mudar uma realidade educacional é, no mínimo, ingênuo. Uma política pública educacional não consegue se sobrepor à realidade da sala de aula, ao conjunto de fatores que interferem na educação, desde a formação inicial de professores, passando pela formação continuada dos mesmos, pelos recursos destinados à educação, os quais interferem na estrutura física escolar, nos materiais utilizados em sala de aula, a cultura da escola, a prática docente, fatores externos a escola e muito mais.

Capítulo 2

A CONSTITUIÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.

Neste capítulo, deter-nos-emos na apresentação da rede municipal de educação (RME) e sua trajetória para a construção da atual diretriz curricular. Conforme os PCNs, existem quatro níveis de concretização curricular que levam em consideração a estrutura do sistema educacional brasileiro; “tais níveis não representam etapas sequenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia” (BRASIL, 2001a, vol.1 p.36). Esses níveis são: PCNs, propostas curriculares dos estados e municípios, proposta curricular de cada instituição escolar, e finalmente, o quarto que é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Assim sendo, tanto as DCEs, quanto as DCMs atendem ao segundo nível de concretização curricular composto das propostas curriculares dos estados e municípios, momento em que “os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação” (BRASIL, 2001a, vol.1 p.37). Desse modo, nosso objetivo foi identificar se as diretrizes curriculares do município estão em consonância com a proposta dos PCNs.

2.1 Constituição da rede municipal de Goiânia

Como Goiânia é uma cidade relativamente nova¹⁹, falar da educação nesta cidade é falar da educação em Goiás, pois inicialmente a educação municipal estava vinculada à educação estadual. A autonomia da educação municipal se deu em 1959 com a criação do Departamento Municipal de Educação no governo municipal de Jaime Câmara e em 1961 foi instituída a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), no governo Hélio de Brito. Nesse momento, foi negociada a separação da rede física da SME (CLÍMACO, 2004, P. 37). A forte imbricação entre a história da educação do município e a do estado pode ser confirmada nas palavras de Pinto (2008, p. 11).

¹⁹ Goiânia foi criada por decreto em 1933 e inaugurada em 1937.

Há ainda a evidência que a história da educação em Goiânia é uma história que aparece subsumida na história da educação no estado de Goiás, daí, talvez, a dispersão das fontes de pesquisa que, embora fartas, têm seu acesso dificultado em razão de estarem dispersas em vários órgãos públicos e privados. As fontes disponíveis para este estudo encontram-se no Arquivo Público do Estado de Goiás, no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG), na Universidade Católica de Goiás, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sessão Goiás, no Museu Pedro Ludovico Teixeira. Há ainda o Instituto Cultural José Mendonça Telles que preserva um expressivo acervo de fontes para a escrita da história de Goiânia. Estou também assumindo, como fontes, algumas biografias e autobiografias, livros de memórias e livros de crônicas urbanas.

Assim, entender o processo de constituição do sistema educacional em Goiânia tem como ponto de partida o que foi emanado para educação estadual, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO)²⁰. Nesse contexto, a SME de Goiânia estava sob a dependência da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), sendo essa secretaria que traçava a direção do currículo a ser desenvolvido pelas prefeituras do Estado, de acordo com as diretrizes emanadas do CEE.

Ainda nesse contexto de “dependência” entre a SME e a Seduc, a rede municipal submete ao CEE/GO uma reformulação em sua rede administrativa e pedagógica. Desde 1995 o município de Goiânia passou a contar com cinco Núcleos Regionais de Ensino, que foram criados para atender as necessidades regionais, e atualmente, os núcleos regionais foram transformados em Unidades Regionais de Ensino (UR).

Apenas em 29 de dezembro de 1997 foi criado o Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), com o objetivo de ser um órgão colegiado, político, financeiro e administrativamente autônomo de caráter consultivo e deliberativo, nos termos da Lei nº. 7.771. Atualmente, organiza-se, tendo como diretriz, o Regimento Interno aprovado por meio do Decreto n.º 873, de 21 de março de 2003 (Anexo II), que estabelece sua identidade e natureza jurídica, suas finalidades e competências básicas, sua estrutura, organização e funcionamento (CME).

A partir da consolidação da atuação do CME, que passou a emanar os pareceres e resoluções específicas para reger os níveis de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, o município de Goiânia se constitui como um sistema autônomo, não dependendo mais de autorização do CEE/GO para normatizar e acompanhar os temas próprios da rede municipal.

A rede municipal de Goiânia (RME), portanto, encontra-se dividida em cinco unidades regionais: UR Central, UR Maria Helena Bretas, UR Maria Tomé Neto, UR Brasil de Ramos Caiado, UR Jarbas Jaime. Em 2001 a RME contava com 143 unidades escolares e

²⁰O Conselho Estadual de Educação foi criado em 17 de maio de 1962, pela Lei nº. 4.009, nos termos do Art. 10, da Lei Federal nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e Lei Estadual n.º 4.240, de 9 de novembro de 1962.

20 unidades conveniadas que ofereciam o ensino fundamental para 83.059 alunos. Atualmente o total de escolas da RME que atua na primeira fase do ensino fundamental é de 190 escolas, sendo 111 no turno matutino e 79 no turno vespertino.

2.2 Trajetórias de construção das diretrizes curriculares do município

A trajetória das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência²¹ pode ser encontrada na proposta de 2009. Esse documento informa que o processo de construção e reconstrução de seu currículo prescrito tem se dado ao longo dos últimos 20 anos. O movimento de construção curricular do ensino municipal, nos primeiros anos da década de 1980, se deu em um contexto de democratização e abertura política. Nesse momento, a defesa se dava pelo princípio de um ensino que realizasse “efetivamente, a sua condição de ensino público, em defesa dos populares” (GOIÂNIA, 2009, p. 29).

O primeiro registro de implantação de orientações curriculares encontra-se na rede, através do documento intitulado Proposta de Bloco Único de Alfabetização, de 1985, que abrangia a alfabetização e a 1ª série. É uma das primeiras ações efetivadas no sentido da construção do currículo prescrito. Para as séries seguintes do ensino fundamental, “foram formadas equipes pedagógicas, por área, para, em conjunto com os demais professores, elaborarem propostas de mudança no currículo” (GUIMARÃES, 2004, apud GOIÂNIA, 2009). Esse processo durou sete anos e concretizou-se em 1992, com a sistematização e produção dos Programas Curriculares de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries. Esse trabalho continha: apresentação, histórico, discussão sobre o papel da disciplina no Ensino Fundamental, princípios metodológicos e conteúdos por série e já evidencia “a perspectiva de possibilitar ao educando, e também ao educador, a condição de sujeito no processo ensino aprendizagem, assim como na construção de sua cidadania” (GOIÂNIA, 2009, p.29).

A essa publicação também se seguia um caderno específico, dividido por disciplinas, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos professores, contendo inicialmente a apresentação do “módulo”, o objetivo da atividade, o material necessário, o desenvolvimento/procedimento da atividade e observações.

2.2.1 Diretrizes pedagógicas aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação até 2004

²¹ A rede municipal de educação tem uma proposta pedagógica específica para educação de jovens e adultos, mas não será objeto de análise desta pesquisa que está focada no ensino fundamental para crianças e adolescentes.

Com a criação do CME em 29 de dezembro de 1997, a SME retoma esse material publicado no início dos anos de 1990 e inicia-se uma reforma dessa proposta, momento em que “adquiriu contornos próprios, de acordo com diferentes fases de discussão e implementação” (GOIÂNIA, 2000, p. 30). A primeira fase dessa reforma, ainda em 1997, foi marcada pela formação de uma equipe multidisciplinar para elaborar e implantar um projeto para os alunos em defasagem idade/série, com a constituição das salas de aceleração. Esse momento resultou na proposta de reestruturação do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação.

Em 1998, como “fruto dessas discussões”, foi implantado em 39 escolas da rede o Projeto Político Pedagógico *Escola Para o Século XXI*, “tendo como principais características os ciclos de formação e as classes de aceleração de aprendizagem” (GOIÂNIA. SME, 2000, p. 4). Essa diretriz continha a seguinte configuração: a) apresentação em forma de carta aos professores; b) discussão geral sobre a formação humana, escola e cidadania, reformulação curricular e ensino aprendizagem; c) reflexão sobre as áreas do conhecimento; d) princípios básicos do processo ensino aprendizagem; e) organização em Ciclos de Formação; f) salas de aceleração; g) proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo: projeto temático, projeto de ação pedagógica, projeto de apoio didático e projeto de avaliação.

Na proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo, o projeto temático e o projeto de avaliação, em especial, abriam possibilidades de inovação em relação à reforma curricular anterior. Na perspectiva de uma integração curricular, a proposta pedagógica organizava os conteúdos a partir de um tema geral “cidade e cidadania”, dividindo em subtemas, em relação aos quais são apresentados conceitos fundamentais e conteúdos programáticos, com a finalidade de subsidiar as escolas e os professores na elaboração de projetos de trabalhos a partir de suas realidades (GOIÂNIA, 2008, p. 30).

Esse documento apresenta uma proposta de desenvolvimento integral do educando em que se evidencia a concepção de que o currículo não deve ser autoritário, no sentido de acreditar na existência de um conhecimento neutro e absoluto, independente do contexto onde o processo educativo acontece.

A integração dos conteúdos escolares com temas de interesse social também encontrava-se presente no currículo, enfatizando o aprendizado e a vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e da sexualidade e o respeito à diversidade cultural.

Isso significa romper com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento é descontextualizado da realidade, para dar espaço a uma programação de conteúdos coerentes e significativos. Trata-se de um currículo em que as diversas disciplinas se relacionam entre si de forma harmônica, bem como com a realidade contemporânea, cuja finalidade não é mera transmissão de conteúdos prontos, mas a formação de sujeitos capazes de construir de forma

autônoma seus sistemas e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca (GOIÂNIA, 2008, p. 30).

Apresenta em seus princípios a inclusão dos temas transversais, segundo os PCNs: pluralidade cultural, ética, saúde, sexualidade, meio ambiente, trabalho e consumo em todas as atividades realizadas pela escola, com tratamento interdisciplinar como uma “postura de trabalho, possibilitando o diálogo entre as disciplinas” (GOIÂNIA. SME, 2000, p. 10).

Além dessa normatização específica para a proposta *Escola Para o Século XXI*, o CME, em sessão plenária realizada em 20 de dezembro de 1999, determina que as Instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino que ministram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem reformular seu Regimento Escolar, Base Curricular e Projeto Político-Pedagógico, adequando-os à lei em vigor e com fundamento no Artigo 88 da Lei n.º 9.394/96 e nas Resoluções – CME n.ºs 013/99, 014/99 e 072/99 (resolução n.º 75/99).

A nova discussão e base curricular e PPP, resultou em documento elaborado em 1999 e 2000, cuja versão foi apresentada como proposta curricular “que serviria de orientação a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia” (GOIÂNIA. SME, 2000, p. 4). Novamente, em 2000, ela foi reformulada por uma equipe composta de nove membros, e contou com a colaboração da equipe pedagógica do Centro de Formação de Profissionais da Educação e da equipe pedagógica das Unidades Regionais de Ensino, “no sentido de orientar as unidades escolares, com relação à construção/reconstrução de seu currículo”, dando origem ao documento “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino - 2001/2004”.

As DCMs: 2001/2004, homologadas em 06/12/2000 e aprovadas por unanimidade pelo CME, na sessão plenária nº. 04/00 do colegiado, realizada no dia 22 de novembro de 2000 (Resolução CME nº. 021/00), apresentam o ensino fundamental organizado por áreas de conhecimento e em ciclos de formação. Esse documento está estruturado da seguinte forma: apresentação; Rede Municipal de Ensino: um pouco de história; introdução; a organização; ensino fundamental e as áreas de conhecimento; objetivos por ciclo de formação; avaliação do processo ensino aprendizagem na Rede Municipal e bibliografia.

Essa diretriz assume o conceito de cidadão definido no Projeto Político-Pedagógico da Escola Para o Século XXI, que é entendido como o de “um homem crítico, compreensivo, cooperativo, um sujeito social que reflita uma participação consciente, criativa e empreendedora [...] incluída a busca da felicidade partilhada e do bem comum” (GOIÂNIA, 2000, p.9). Complementa ainda que o exercício da solidariedade, do respeito às diferenças e à

diversidade cultural, do respeito ao meio ambiente e proteção da natureza, da construção da saúde individual e coletiva deve se incluído nesse conceito.

A partir de 2006, essas Diretrizes Curriculares para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano 2001/2004 entram em fase de revisão, e em 2009 a versão aprovada em 2008 foi divulgada. Mesmo em fase de revisão, as escolas já faziam uso tanto da proposta de 2001/2004, quanto da proposta 2009 em desenvolvimento, apresentando as duas propostas como orientadoras para a construção dos PPP.

2.2.2 As atuais Diretrizes Curriculares do Município

As DCMs/2008, aprovadas em 25 de junho de 2008 pela Resolução CME nº. 119/08, mantêm a apresentação do ensino fundamental organizado por áreas de conhecimento e em ciclos de formação. Esse documento está estruturado da seguinte forma: apresentação; educação e escolarização; trajetória do currículo do ensino fundamental na RME; o currículo para os ciclos de formação e desenvolvimento humano; componentes curriculares; desenvolvimento humano e ciclos de formação; CICLO I – infância; CICLO II – pré-adolescência; CICLO III – adolescência; conteúdos escolares – aspectos a serem considerados na seleção e organização; avaliação; referências bibliográficas e observações – base curricular.

Para a elaboração das DCMs/2008 foi montada uma comissão composta por representantes do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e Unidades Regionais (UR) de Educação, contando com a participação de professores em efetivo exercício nas escolas. Nesse momento foi levado em consideração

[...] que esse trabalho deveria ser realizado com a participação dos profissionais que estavam em sala de aula, uma vez que o currículo prescrito é um documento de referência e seu desenvolvimento se dá de acordo com a compreensão e as opções realizadas pelos professores (GOIÂNIA, 2008, p. 33).

Para refletir sobre esse currículo foram criados os grupos de trabalho e estudo com professores (GTE/Currículo) propostos pelo CEFPE. Os trabalhos iniciaram-se com o estudo da Proposta Político-Pedagógica para a Infância e Adolescência (Res. CME n. 214/2004). Inicialmente os grupos foram organizados por áreas de conhecimento, “com o objetivo de aprofundar as discussões sobre o papel de cada área na formação dos educandos” (GOIÂNIA, 2008, p. 33), além de revisar os objetivos propostos nas DCMs 2001/2004. Esse

grupo de professores participou de palestras e encontros para discutirem as propostas e eram orientados para que socializassem as discussões com os demais professores da escola.

Em janeiro de 2006, os diretores das unidades educacionais receberam o quadro preliminar dos objetivos definidos pelos GTE, para ser analisado em cada escola que em seguida deveria elaborar um parecer com críticas e sugestões. Foi enviada também uma carta-convite com o histórico dos GTE, incentivando todos a participarem do GTE de currículo. Em março desse mesmo ano foi realizado o I Simpósio de Estudos e Práticas Educacionais da RME: no currículo em debate e a partir das discussões desse simpósio definiu-se a estrutura das Diretrizes Curriculares e, em junho, foi apresentada a primeira versão dessa diretriz, que foi encaminhada às unidades educacionais, para que todos os profissionais da RME “tivessem a oportunidade de analisá-la e encaminhar parecer à Comissão de Currículo” (GOIÂNIA, 2008, p.35). Com base nesses pareceres, o documento foi revisado e encaminhado ao CME em 19 de dezembro de 2006.

O documento foi apreciado em fevereiro de 2007 e representantes do CME fizeram algumas observações e sugestões ao documento encaminhado pela secretaria, que foram discutidas com a Comissão de Currículo e analisadas pelo departamento pedagógico da RME. Após as considerações feitas pelo CME, o documento foi revisado e novamente encaminhado ao CME em dezembro de 2007 e aprovado pela resolução – CME nº. 119, de 25 de junho de 2008.

O parecer da assessoria técnica/CME nº. 043/08 esclarece que “foram identificados alguns aspectos que mereciam atenção, o que implicaria uma revisão de sua estrutura, bem como a compatibilização de conceitos ali utilizados, a exemplo dos de escola e currículo” (CME, 2008). Na fundamentação legal, o CME esclarece ainda que

tema de complexidade análoga à própria finalidade da Escola como Instituição Social, a questão curricular é destacada em outros documentos²² que são, também, referência para a formulação de políticas educacionais. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei N. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, a despeito das controvérsias que marcam sua construção, ressalta a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN como expressão da reforma curricular em curso no Brasil e o apresenta como eficiente orientação para os professores (BRASIL, 2001, p. 50 apud. Parecer CME nº. 043/08).

É importante observar que nesse documento foi ressaltada a importância dos PCNs como “expressão da reforma curricular” e ainda o apresenta como “eficiente na orientação para os professores”. Essas observações culminaram em mudanças no texto

²² Aqui encontramos a expressão “outros documentos” porque anteriormente foi apresentada a CF/1988 e a LDB nº. 5692/1971 e posteriormente as DCN (Res. nº. 2 de 7 de abril de 1998).

preliminar, que passou a citar mais vezes os PCNs, além de ampliar a bibliografia que continha apenas um volume dos PCNs para cinco volumes na versão final.

Outra consideração feita foi a de que o documento não apresentava diretrizes para a educação religiosa e alerta para a necessidade de atender às alterações da Lei Federal n.º 10.639/03, aprovadas por meio da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece como obrigatório o estudo da História e Cultura indígenas.

Posto isso, em 25 de junho de 2008 as DCM foram aprovadas por três anos, a partir de 2008.

2.3 Relação entre PCNs e DCMs em vigor no município de Goiânia em 2008

Como apresentamos anteriormente, de 2004 até 25 de junho de 2008, data da aprovação das DCMs, não se tem oficialmente outra diretriz em vigor que contemplasse os anos de 2005 a 2007, e tivesse sido aprovada pelo CME. Buscamos informações e obtivemos a resposta de que as DCMs 2001/2004 foram prorrogadas para atender ao período citado, já que não houve apresentação de outro documento para atender esse período.

Com a divulgação das DCMs de 2008 em 2006, antes de serem aprovadas foram enviadas às unidades escolares para serem analisadas. Nesse momento, muitas escolas começaram a fazer uso desse documento, e outras permaneciam utilizando as DCMs anteriores, talvez por não saber muito bem quais DCMs seguir. Esse fato pode ser evidenciado porque encontramos nos projetos político-pedagógicos que utilizavam como referência as DCMs 2001/2004 sendo utilizada por duas escolas, e as DCMs de 2008 por cinco escolas (quatro escolas fazem referência as DCMs de 2006, que na realidade é a versão preliminar da diretriz de 2008, encaminhada para o CME em 2006, antes de passar pelas modificações e aqui consideramos como as diretrizes de 2008). Portanto, as diretrizes em vigor que deveriam ter sido oficialmente utilizadas para a elaboração dos PPP de 2008 eram as DCMs 2001/2004, mas na prática as duas eram utilizadas pelas escolas.

Na apresentação das DCMs 2001/2004 visualizamos a pretensão de deixar claro o que são as diretrizes curriculares e sua função de orientação para que as unidades escolares pudessem construir/reconstruir o seu PPP, afirmando que “o mesmo **deve** estar inserido no Projeto Pedagógico da escola, uma vez que o Projeto Pedagógico define as ações de cunho social, político, cultural e pedagógico a serem desenvolvidas pelas unidades escolares” (GOIÂNIA, 2000, p.4, grifo nosso). O texto deixa claro que todas as unidades escolares devem utilizar essas diretrizes para elaborar o seu PPP.

Já nas Diretrizes de 2008, encontramos a concepção de currículo

[...] aberto, flexível, numa perspectiva crítica, considerando que cada coletivo de profissionais, em cada escola, deve responsabilizar-se pela construção do currículo nos diferentes contextos sócio-educacionais. Concordando com esse princípio, porém sem eximir o poder público de suas responsabilidades, considerou-se pertinente o estabelecimento de diretrizes curriculares que definissem parâmetros para o sistema municipal de educação e orientassem essa construção curricular em cada unidade educacional. Nesse sentido, tomou-se como referência as diretrizes curriculares anteriores, em vigor até 2004 (GOIÂNIA, 2009, p.17).

Nesse documento, a utilização do currículo não aparece como imposição, mas como uma referência para a elaboração dos PPP das unidades educacionais.

Fazendo uma análise comparativa entre os documentos, é possível perceber muitas semelhanças. Na introdução dos exemplares, a primeira semelhança que encontramos entre as duas DCMs (2001 e 2008) e os PCNs diz respeito à formação para a cidadania, presente nos três textos, o que também se constata na CF/88 e na LDB/96. Assim como os PCNs, as DCMs encontram-se organizadas por área de conhecimento. Interdisciplinaridade e temas transversais também são temas presentes nas duas DCMs.

Percebemos que, na construção das duas DCMs, os profissionais citam os PCNs em muitos momentos. Os objetivos Gerais das DCMs 2001/2004 eram os mesmos estabelecidos na p.107 do volume 1 dos PCNs.

No momento em que são apresentadas as áreas de conhecimento na disciplina de Educação Física, não encontramos citação aos PCNs. São apresentados na p. 22 das DCMs 2001/2004 seis princípios (da continuidade, da criticidade, da cogestão, da cooperação, da ludicidade, da dialogicidade) que não encontramos nos PCNs e cujo autor (FREIRE, 1981) não consta da bibliografia do documento. Já, quando passamos para a apresentação dos objetivos do ciclo de formação, encontramos referência aos PCNs na apresentação dos conteúdos de Educação Física.

A parte destinada à História também não cita em nem um momento os PCNs nem mesmo segue os objetivos neles apresentados, demonstrando autonomia com relação à sua elaboração. Na parte referente à Matemática também não encontramos menção aos PCNs, mas encontramos a citação de dois autores que ali estão presentes: Nilson José Machado e Ubiratan D'Ambrósio.

Em Ciências, verificamos a citação de trechos dos PCNs e após a apresentação dos conteúdos cita-se a página do PCN onde podemos encontrá-los. Não faz cópia *ipsis literis* dos objetivos, mas está de acordo com o que ali é orientado. Com relação às demais disciplinas, não há referência aos PCNs.

As DCMs 2001/2004 apresentam ainda as disciplinas Língua Estrangeira - Espanhol/ Inglês- e Ensino Religioso que não fazem parte dos 10 volumes apresentados pelos PCNs do ensino fundamental.

No momento da apresentação das áreas de conhecimento das DCMs de 2008, mesmo apresentando relação com os PCNs, os profissionais conseguiram elaborar um texto com contorno próprio, fazendo citação aos PCNs de Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

Em seguida, as DCMs 2001/2004 apresentam no item VI os objetivos por ciclo de formação. Segundo o texto:

Os objetivos por ciclo comprometem-se em respeitar as singularidades da temporalidade de ensino-aprendizagem de educandos/as. Permitem a flexibilização de conteúdos programáticos a fim de que atinjam patamares de aprendizagem compatíveis a cada ciclo (Goiânia, 2000, p. 34).

Segundo os PCNs, volume 1 (BRASIL, 2001a, vol. 1, p.59), essa “flexibilização da seriação” teve seu início na década de 1980, com o “objetivo político de minimizar o problema da repetência e da evasão escolar” possibilitando que o currículo pudesse ser trabalhado em um período de tempo maior, respeitando-se, assim, os ritmos de aprendizagem dos alunos. Complementa ainda que a forma de estruturação em ciclos “[...] favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se aproximem dos complexos saberes que se intenciona transmitir” (p. 59).

O documento referido considera que se faz necessário ter cuidado para não incorrer em mal entendidos ao se falar em ritmos diferentes de aprendizagem, no sentido da não-rotulação dos alunos. Afirma ainda que os ciclos permitem trabalhar melhor com as diferenças. Essa preocupação com o processo de aprovação/reprovação que está presente no documento não aparece suficientemente explorada, sendo um dos pontos de dúvidas levantadas pelos professores das unidades escolares visitadas.

Assim como nos PCNs, nas DCMs, após a apresentação dos objetivos gerais de cada disciplina, são apresentados também os conteúdos divididos por ciclo e por área de conhecimento.

Um fator interessante a ser observado é que a Lei n. 9.394/96 (LDB), em seu Art. 26 § 2º, considera o ensino de Artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, mas até hoje o profissional responsável por essa disciplina ainda não se faz tão presente no ambiente escolar. Encontramos quatro pesquisados que possuem

graduação em Arte²³ atuando no ciclo II do ensino fundamental, sendo que dois desses profissionais estão no cargo de direção e coordenação.

No que concerne ao item avaliação, as DCMs 2001/2004 referem-se inicialmente ao sistema seriado, justificando que na Rede Municipal de Goiânia se convivia, pelo menos na data em que esse documento foi escrito, com “modalidades distintas de organização curricular: a seriação e os ciclos de formação” (GOIÂNIA, 2000, p. 48). Para o sistema de seriação é prevista uma avaliação periódica, com atribuição de notas e conceitos e a promoção ou retenção, tudo explicado em menos de uma página.

Para a avaliação dos ciclos de formação são destinadas vinte páginas, deixando claro tratar-se de “um dos grandes nós dos ciclos de formação” (GOIÂNIA, 2000, p. 50). Como o tema é preocupante, a SME realizou em agosto de 1998, para a construção do projeto de ciclos de formação, o *Primeiro Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia* que, segundo o documento, partiu da prática da sala de aula.

A avaliação no sistema de ciclos de formação é “**mediadora, formativa e sumativa**, pautada na ação-reflexão-ação, propiciando, aos envolvidos no processo educacional, subsídios para a intervenção enquanto sujeitos conscientes de suas potencialidades, dificuldades e perspectivas” (GOIÂNIA, 2000, p. 52, grifos nossos). Contrária à avaliação da seriação, esta deve ser contínua e contextual; investigativa e diagnóstica; dinâmica, coletiva e compartilhada; sistemática e objetiva. Em seguida são apresentados as características e os objetivos da avaliação, itens não encontrados nos PCNs. Ainda no que concerne à avaliação, as DCMs 2001/2004 levantam critérios para avaliação de cada disciplina/área de conhecimento, divididos em ciclos I e II, assim como ocorre nos PCNs.

Os critérios de avaliação também são comparáveis ao documento nacional e ao documento municipal. Na disciplina de Artes, esses critérios podem ser encontrados a partir da página 95 do volume 6 dos PCNs. Na disciplina de Ciências Naturais, página 112 até 115 do volume 4, são acrescentados às diretrizes mais 4 tópicos: a intervenção humana no meio ambiente; participação coletiva; transformação do corpo e do outro sexo e doenças sexualmente transmissíveis, que estariam mais relacionados aos volumes Meio Ambiente e Saúde (volume 9 dos PCNs) e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (volume 10 dos PCNs), além dos já citados.

²³ De acordo com o edital 001/2002 da prefeitura de Goiânia, foi realizado concurso para seleção de profissional de educação II, professor de educação artística.

Nessa análise comparativa dos documentos, quanto ao volume de Ciências Naturais, identificamos que a parte destinada aos critérios de avaliação do ciclo I das DCMs 2001/2004 não está relacionada da mesma forma como nos PCNs. O mesmo ocorre com o ciclo II, por não haver uma unidade no documento: ora se faz cópia dos PCNs e cita-os, ora se faz a cópia, mas não diz que é dos PCNs, ora ainda não conseguimos encontrar relação com os PCNs. Em Educação Física, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa não há referência aos PCNs.

O documento das DCMs 2001/2004 também apresenta os instrumentos da avaliação, relaciona as atividades-alvo da avaliação, as formas de registro do processo avaliativo, as ações avaliativas, avanço e progressão nos Ciclos de Formação e recuperação no processo ensino-aprendizagem na Rede Municipal.

As DCMs 2001/2004 esclarecem que o aluno que não atingiu os objetivos propostos poderá permanecer no mesmo ciclo, portanto, pelo que consta do documento, a aprovação não é compulsória, pelo menos ao final de cada ciclo. No texto não encontramos informação sobre como se dá a reprovação dentro do mesmo ciclo:

Os alunos que **ao final do ciclo** não alcançarem os objetivos propostos, após análise de cada caso pelo Conselho do Ciclo, poderão permanecer no mesmo. Este conselho avaliará também o **desempenho de cada professor**, bem como apontará diretrizes para a elaboração de um **plano específico** para o atendimento desses alunos com o objetivo de proporcionar-lhes condições de superação de suas dificuldades no decorrer do ano letivo (DCMs, 2000, p. 69, grifo nosso).

No caso dos avanços, esses poderão se dar dentro do ciclo ou de um ciclo para outro. Quem decide é o professor de referência, juntamente com o coordenador pedagógico e os demais professores do ciclo, quando se tratar do ciclo I. No caso do Ciclo II, a decisão compete ao coletivo de professores. As URs assumem o papel de acompanhamento, respaldo e orientações das decisões tomadas. Analisando o documento é possível percebermos que os cuidados tomados com a reprovação são maiores do que os tomados com os avanços.

A análise aqui apresentada, pautada nas informações presentes no documento das DCMs, indica que essas diretrizes foram inicialmente elaboradas por uma comissão, sem que os professores fossem ouvidos, tendo em seu texto partes significativas de cópia dos PCNs. Em seguida, observamos, a partir do que está descrito, que essas mesmas diretrizes em suas orientações finais desprendem-se dos PCNs, ouvem os professores e apresentam a proposta de avaliação.

Segundo o próprio texto:

A flexibilidade de uma proposta busca uma adequação às várias realidade/modalidades de ensino/aprendizagem, uma vez que o que se quer é a construção de uma aprendizagem significativa que contemple as várias especificidades da educação [...] (GOIÂNIA, 2000, p. 69).

Entretanto, a flexibilidade a que se refere o texto não é perceptível no documento quer seja pela sua reprodução do texto original dos PCNs, quer seja pela não apresentação de elementos evidentes de reconhecimento e garantia de respeito às especificidades da realidade do município. Parece ainda pouco flexível o fato de as DCMs terem que, necessariamente, ser inseridas nos PPP das escolas.

2.4 A materialização de diretrizes curriculares no interior das escolas municipais de Goiânia

2.4.1 Os Projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas e sua relação com as DCMs, com os PCNs e com as DCNs.

O processo de descentralização curricular é evidenciado pela elaboração dos projetos pedagógicos para serem desenvolvidos nas unidades escolares. Martins (2007, p. 65) afirma que a decisão da descentralização da educação,

ao contrário da tradição autoritária e paternalista da vida pública, impõe-se hoje um salto qualitativo: passar de uma política em que tudo emana e se espera do governo para uma política de participação de toda a sociedade. Para tanto, requer-se elaboração de planos/programas nacionais, estaduais ou municipais advindos da mobilização da sociedade civil. Os governos passam, mas a sociedade fica.

Várias terminologias são apresentadas nos documentos oficiais para designar PPP. Segundo Viana (2004, p. 223).

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.393/96), aparecem como sinônimo do termo as expressões ‘projeto pedagógico’, ‘proposta pedagógica’ e ‘plano de trabalho’. No chamado relatório Jacques Delors (1998), é utilizada a expressão ‘projeto educativo’ e, ainda, ‘projeto de escola’. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, faz-se, faz-se referência ao projeto educacional da escola. O Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado a partir dos compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre educação para todos, realizados em Jomtien, em 1990, traz a expressão ‘projeto pedagógico’. Nesses textos, a palavra ‘político’ é subtraída expressando dois possíveis entendimentos: o ‘projeto pedagógico’ da escola é um documento em que se formalizarão as diretrizes pedagógicas, restringindo-se ao âmbito das estratégias de ação pedagógica da escola ou, ainda, parte-se do suposto que não há possibilidade de haver proposta pedagógica sem a consideração do político, que é constituinte do pedagógico.

As decisões sobre a elaboração da proposta pedagógica da escola aparecem, pela primeira vez, na LDB de 1996 (Lei nº. 9.394) que, em seu artigo 12 e 13, determinam que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Determinam ainda que as instituições devam informar os pais e responsáveis sobre a execução de sua proposta

pedagógica e que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta. Portanto, desde 1996, a lei determina que cada escola tenha o seu próprio projeto pedagógico elaborado pelos docentes.

O PNE também estabeleceu que entre seus objetivos e metas constava “assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2001b, p. 51). O objetivo de que todas as escolas tenham formulado o seu PPP foi atingido na rede municipal, pois todas as escolas por nós visitadas possuíam os PPP. No entanto, não conseguimos precisar se este fato se deu no prazo de três anos previsto pelo PNE.

Viana (2004, p. 225) realizou um trabalho de pesquisa sobre os PPP de 80 escolas da RME e destacou como fato interessante que a

justificativa apresentada para a elaboração do projeto político-pedagógico refere-se à necessidade legal de elaboração do documento colocada pela LDB e o atendimento aos princípios e diretrizes do Projeto Escola para o Século XXI, o que submete o projeto político-pedagógico e a suposta autonomia da escola à burocracia do sistema.

Em verdade, a elaboração do PPP deve ir além do cumprimento de leis e normas. Este deve ser desejado como uma conquista que estabelecerá uma direção para a escola e deverá ser construído e vivenciado por todos os sujeitos envolvidos com a unidade educacional. Independentemente do que trata a legislação, é importante que os profissionais da educação tenham a consciência de que

a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (VEIGA, 2006, p. 11).

Veiga (2006, p.13), afirma ainda que todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político “por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” e no sentido de compromisso com a formação do cidadão. Complementa ainda que na dimensão pedagógica

reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2006, p. 11).

A palavra “projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicer*, que significa lançar para adiante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento.

Redação provisória da lei. Plano geral de edificação” (FERREIRA, 1975, p.1.144, apud VEIGA, 2006, p.12).

Vasconcellos (2000, p.169) conceitua projeto político-pedagógico da seguinte forma:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de formação.

O PPP é um documento da instituição e não apenas de um grupo. Nesse sentido, deve sistematizar as decisões do grupo da escola e da sociedade para definir com clareza o que a escola pratica em seu cotidiano. Medel (2008, p. 1) salienta ainda que o PPP retrata a identidade da escola, devendo ser um trabalho de “construção e reconstrução que exige a participação de todos”²⁴.

O processo de construção coletiva também é apresentado no PPP1: “O projeto Político Pedagógico da escola, tem como fio condutor a participação. Por isso, entendemos que todos os que fazem parte da escola são sujeitos atuantes na elaboração e execução desta Proposta” (PPP1, p. 8). Assim sendo, inferimos que o projeto tenha sido elaborado de forma coletiva, apesar de o documento não deixar claro como foi o processo de elaboração do mesmo, de não identificar os professores e outros sujeitos da comunidade que participaram desse processo e de que forma foi essa elaboração; esse fato é recorrente nos documentos que analisamos.

Atualmente as escolas contam com professores de distintas formações que podem contribuir com a elaboração e o enriquecimento do PPP o que possibilita uma equipe multidisciplinar, composta muitas vezes de profissionais de pedagogia, geografia, história, matemática, letras, ciências, arte, teatro, dança, educação física, informática e inglês.

De acordo com os PCNs, a experiência acumulada dos professores seria a base para a elaboração dos PPPs:

a experiência acumulada por seus profissionais [da escola] é naturalmente a base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo de uma escola. Além desse repertório, outras fontes importantes para a definição de um projeto educativo são os currículos locais, a bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, constituindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dado a eles (BRASIL, 2001a, Vol. 1 p. 49).

²⁴Para a autora seriam envolvidos nesse processo: equipe administrativa - diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente de administrativo; equipe técnico-pedagógico - coordenador pedagógico, orientador educacional; funcionários - serventes, merendeiras, inspetores de alunos - alunos, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local (MEDEL, 2008, p. 1).

Diogo (1998, p. 17, apud VASCONCELLOS, 2000, p. 169) complementa que o PPP é um documento “de longo prazo quanto à sua duração; integral quanto à sua amplitude, na medida em que abarco todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto; democrático porque elaborado de forma participada e resultado de consensos”. Essa idéia é compartilhada com Veiga (2006, p.13):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Nas palavras de Gadotti (1994, p.579, apud VEIGA, 2006, p.12) o PPP assume a função de antever o futuro:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O fato é que o PPP deve surgir da sociedade e das relações que esta estabelece com a escola e

se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino (VEIGA, 2006, p.15).

Os PCNs (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 49) também apresentam a importância da participação dos pais no processo de elaboração do PPP:

A contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias.

Em apenas dois projetos político-pedagógicos das escolas encontramos a participação de pais e alunos no processo de construção do projeto da escola, enquanto representantes do conselho escolar:

Para garantir a realização dos objetivos educacionais, a escola deverá transformar-se em um espaço de vivência democrática, portanto é preciso criar mecanismos que

estimulem a iniciativa e a participação da comunidade nos processos de decisão. A participação da comunidade se dará na definição, execução e avaliação das ações da escola e será garantida através do Conselho Escolar, com a criação do Grêmio Estudantil, Equipe de Profissionais, Grupo de Pais e Parcerias (PPP5, s/p).

Em um desses PPP foi possível encontrar citações com o nome dos pais e seu(s) filho(s). Não conseguimos precisar como foram obtidas essas informações (se são anotações em reuniões, se foi enviado um questionário para os pais responderem em casa, etc.), pois o documento não esclarece como isso se deu.

Nas visitas que realizamos nas escolas, pudemos observar que todas possuem o PPP 2008, mesmo que em processo de revisão. Para conseguirmos os PPP 2008 das escolas, nós os solicitamos nas unidades escolares e nas unidade regionais (UR). Tivemos dois entendimentos distintos nas unidades escolares com relação ao atendimento da solicitação dos PPP: no primeiro caso houve a compreensão de tratar-se de um documento público, sendo oferecidos com presteza, no segundo caso, obtivemos a negativa do documento dizendo que deveríamos recorrer à UR .

Nas UR também tivemos duas visões sobre a solicitação: a primeira de que retornássemos à escola e fizéssemos novamente a solicitação e que, se ela não podia/queria nos oferecer, a UR também não iria fazer isso, pois o documento é da escola e cabe a ela decidir se quer ou não oferecer cópia do mesmo. No segundo caso, a UR nos disponibilizou os PPP para que pudéssemos efetuar a cópia.

Não adiantaram os argumentos de que a pesquisa já havia sido aprovada pela Secretaria, e de que o PPP é um documento que tanto os professores, quanto funcionários, pais, alunos e a comunidade que se interessarem podem ter acesso a ele. Também não tentamos obtê-los de outra forma, visto que nossa pesquisa não pretende causar nem um tipo de mal estar entre a Secretaria, as UR e nem mesmo entre estas e as escolas envolvidas neste processo. Optamos por trabalhar com os documentos que conseguimos.

Conseguimos 50% dos PPPs das escolas pesquisadas, ou seja, 10 documentos que foram numerados de 1 a 10 e do qual omitimos o nome da escola para assegurar o direito do anonimato.

Sentimos necessidade de trabalhar com os PPP porque o terceiro nível de concretização dos PCNs diz respeito à proposta curricular de cada instituição escolar. Essa proposta se concretiza na discussão de seu projeto educativo. Para a constituição dessa proposta, tanto os PCNs quanto as DCMs subsidiaram sua elaboração. E também porque coordenadores e professores fizeram duas afirmações distintas: a primeira, de que não seguem

os PCNs, mas sim os PPP da escola e a segunda de que seguem os PCNs porque o PPP da escola está de acordo com os PCNs e eles seguem o PPP.

Tanto as DCNs, quanto os PCNs e as DCMs são apresentados enquanto documentos que deverão ser observados na organização curricular das unidades escolares integrantes dos sistemas de ensino, portanto deverão ser levados em consideração no momento da elaboração dos PPP.

Como em praticamente todos os PPP encontramos que eles foram elaborados tendo como suporte as DCMs, sentimos necessidade de verificar os documentos oficiais que foram utilizados para a elaboração das DCMs e encontramos em sua bibliografia: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990); o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (Lei n.10.639/2003); Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9.795/1999); os Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências, geografia, língua estrangeira, língua portuguesa, temas transversais. Em nem um dos PPPs que analisamos encontramos referência às DCNs.

Observamos que dois PPP não apresentam bibliografia, e em outros PPP não conseguimos a bibliografia completa; há casos em que, mesmo havendo citação, a autoria não aparece no final do projeto. O PPP1 não tem bibliografia no final do texto, também não apresenta o item bibliografia no índice. Não consta citação aos PCNs durante o texto e nem informa se seu currículo foi construído de acordo com as DCMs, mas, no desenvolvimento do item sobre o ciclo de desenvolvimento humano, faz referência às DCMs.

O PPP2 não apresenta na bibliografia nem os PCNs, nem as DCMs, mas sim quatro documentos da SME, quais sejam: Considerações Preliminares Acerca da Organização Curricular a Partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano; Escola de Pais do Brasil; Relatório do Acompanhamento Pedagógico às Escolas Organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano; Relatórios dos Momentos de Estudo Sobre o Ciclo de Formação. No decorrer do PPP2 não verificamos citação aos PCNs, nem DCMs, mas faz referência à proposta de avaliação da RME na p. 56, e na p. 60 volta a referir-se à SME para apresentar a proposta de planejamento da escola.

Na bibliografia do PPP3 não encontramos referência aos PCNs. Encontramos quatro textos elaborados pela SME: a Proposta Político-Pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência; Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para

combater o fracasso escolar; Avaliação da aprendizagem: tensões e potencialidades; algumas reflexões sobre a concepção de currículo. Todos esses documentos estão sob a forma de apostilas sem a indicação da autoria. Durante o texto faz referência aos PCNs.

Em relação ao PPP4, não consta na bibliografia referência aos PCNs, somente às Diretrizes de 2008. Apresenta citação das Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. No texto podemos encontrar, na justificativa, que a escola segue a proposta da SME:

Desde 1998, a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou a implantação nas Escolas Municipais de uma nova proposta de organização do Ensino Fundamental, pautada no Ciclo de Desenvolvimento e Formação Humana, fazendo com que todas as Unidades Educacionais (U.E.) se adequassem a uma proposta curricular, especificamente nesta U.E., em 2002 (PPP4, s/p.).

Pelo exposto, podemos perceber que a escola segue a proposta da secretaria e que essa unidade escolar sofreu adequação para a implantação do ciclo.

O PPP5 não apresenta bibliografia mas, dentro dele encontramos como apêndice um projeto pedagógico para o ciclo I que faz referência, em sua bibliografia, aos PCNs de Língua Portuguesa e aos textos do GTE de 2006, mas não informam quais são esses textos. Os objetivos para o ciclo II são os mesmos estabelecidos pela diretriz curricular municipal de 2006.

Para elaboração do PPP6 observou-se a LDB e as Diretrizes da SME: “[...] de acordo com essas diretrizes maiores cabe a cada Unidade Escolar elaborar de forma coletiva seu Projeto Político Pedagógico, a fim de delinear com clareza a direção que a escola deve seguir” (p.10). Acreditamos que essas “diretrizes maiores” sejam as diretrizes curriculares do município. Acreditamos que nesse momento há um equívoco com relação à “diretrizes maiores”, pois essas seriam as DCNs. Verificamos que a escola iniciou o processo de elaboração e execução do PPP em 1998 e, desde então, vem avaliando e reestruturando anualmente esse documento.

Os dez volumes dos PCNs são apresentados no PPP 7, além da “Proposta Político Pedagógica – Escola para o Século XXI da SME”, dos documentos da SME “A Organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos do Desenvolvimento Humano”, e “Secretaria Municipal de Educação: Ações e Concepções, 2001 a 2004”.

A bibliografia do PPP8 contém as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano (SME); Saberes Sobre a Infância – A construção de uma Política de Educação Infantil (SME-2004); Avaliação na Escola Pública Municipal em Goiânia: Um olhar a partir dos ciclos de

desenvolvimento humano (SME). O documento cita também as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME- 2006, no decorrer do texto.

O PPP9 faz referência aos PCNs na bibliografia, bem como à “Proposta Política Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Prefeitura de Goiânia - 2004” e a outros dois textos da SME: “A organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano” e “Plano Municipal de Educação - Fórum Municipal de Educação”. O documento diz que “A unidade escolar deverá seguir o que determinam as Diretrizes Curriculares da RME de Goiânia – Goiás, para organização do ano letivo de 2008” (PPP9, p.6), mas não informa quais determinações deverão ser seguidas.

Por fim, o PPP10 (p.11) apresenta na bibliografia as DCMs e não apresenta os PCNs. No texto diz que são seguidas as orientações da DCMs: “Nossa Proposta Político-Pedagógica orienta-se pelas recomendações expressas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2006)”. Nesse documento, encontramos a afirmação de que são seguidas as orientações dos PCNs: “Considera ainda as recomendações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando um trabalho com sistematização de conhecimentos e a valorização dos temas transversais em educação [...]” . Propõe uma educação pautada nos quatro pilares da educação de Jacques Delors, citado no início do texto.

Dos 10 PPPs analisados, três apresentam os PCNs em sua bibliografia, e dois outros não os apresentam na bibliografia, mas fazem referência a eles no decorrer do texto, resultando em 50% da amostra. Quanto às DCMs são citadas sete vezes, mas vários outros documentos da SME são citados em três PPP. Como esses documentos emanam da secretaria, acreditamos que eles estejam de acordo com as DCMs.

No transcurso do texto, verificamos a preocupação com o acompanhamento e avaliação constante do documento:

O projeto deverá ser acompanhado e avaliado constantemente a fim de se verificar o estado real do trabalho desenvolvido coletivamente. Junto com a equipe da escola irá discutir todos os aspectos considerados no planejamento deste projeto, acompanhando e avaliando os resultados da organização do trabalho pedagógico em reuniões marcadas para este fim e no momento em que forem surgindo dificuldades novas propostas para o mesmo. Portanto este projeto não está pronto e acabado, mas aceita sugestões e mudanças que venham melhorar nossa prática e que nos ajudem a cumprir nosso papel de educar. (PPP2, p.63).

Observamos durante este processo de pesquisa, e essa fala deixa isto bem claro, que as propostas curriculares nunca estão prontas, pois são fruto de constantes avaliações e

reelaboração, mas o PPP de cada ano tem que estar pronto e as sugestões advindas do processo de avaliação podem ser significativas nas mudanças para o ano seguinte. O PPP de 2008 deve ser construído em 2007 para se iniciar o ano com esse projeto pronto, os professores sabendo o que vão fazer, com quem e com quem podem contar. É o PPP que estabelece a direção da escola e o planejamento deve ser realizado tendo como suporte o PPP da escola.

Para Veiga (2007, p. 13), “as modificações [no PPP] que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico.” Complementa ainda que ao nos referirmos ao projeto político–pedagógico “fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola”.

Segundo o PPP4 (p.45), o PPP passará por avaliação, que será feita

no decorrer do ano letivo, através de reuniões com o coletivo de educadores, nos planejamentos pedagógicos quando se fizer necessário, nas reuniões de Conselho Escolar regularmente, bem como, nas reuniões de pais. Estas avaliações serão para nortear o trabalho escolar e redefinir as ações quando necessário. Ao final do ano será feita uma avaliação geral do PPP, visando alteração e/ou implementação das ações para o próximo ano (PPP4, p. 45).

Consequentemente, o processo de avaliação do PPP é tão importante quanto o processo de elaboração:

A avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas. É parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para a definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada (VEIGA, 2007, p. 27).

Para Veiga (2007), essa avaliação seria o mesmo que o acompanhamento da qualidade das decisões e essas decisões seriam de dois tipos: as decisões em termos dos atos situacionais e conceitual, que estariam relacionadas ao momento de concepção do projeto pedagógico, e as de execução do projeto político-pedagógico que estariam relacionadas às decisões de execução que visam acompanhar a operacionalização do mesmo. Vasconcelos (2000, p. 200) complementa ainda que essa avaliação é feita ao término do período previsto e pode começar pela análise da concretização da programação feita.

O PPP4 é o primeiro documento a citar explicitamente o aproveitamento do PPP do ano anterior, inclusive apresentando-o na referência bibliográfica. O coerente seria que todos fizessem referência aos projetos vivenciados nos anos anteriores, até porque consideramos difícil iniciar a cada ano um PPP sem ter uma base. Para Viana (2004, p. 26), os PPP dos anos anteriores não só são utilizados para a elaboração do PPP do ano seguinte, como em muitos casos esses são repetidos:

de maneira geral os projetos político-pedagógicos são, ano após ano, ritualisticamente repetidos. Tal fato coloca em dúvida a avaliação dos projetos e a consecução dos objetivos neles expressos. Em função disso, o projeto político-pedagógico acaba perdendo uma característica que lhe deveria ser própria, que é a ‘dinâmica histórica’ ou seu caráter de processo e se constitui como um documento estanque e que prescinde de movimento. Não há, nesse caso, correspondência entre o projeto e a escola, se se entende que a escola é uma instituição social que está implicada em uma dinâmica societal e dela sofre determinações sociais e históricas. O projeto, então, na medida em que é ritualisticamente repetido, não consegue ser ou expressar a identidade da escola e menos, ainda, ser a efetivação de uma suposta autonomia da escola, como quer o discurso da reforma educacional

Outro ponto interessante é o fato de o PPP declarar que os resultados das avaliações feitas ao documento serão levadas em consideração para definir as alterações necessárias e que servirão para orientar o trabalho no ano seguinte. Acreditamos que as avaliações também são importantes e devem ser documentadas para que possam ser utilizadas com as informações do que foi ou não possível realizar naquele ano: as falhas e os pontos marcadamente significativos no desenvolver do processo de efetivação do PPP.

Percebemos a preocupação com a avaliação do PPP e, nesse caso, fica claro que os professores farão parte desse processo:

O Projeto Político Pedagógico terá um acompanhamento e será avaliado obedecendo todos os aspectos que o envolvem a fim de se verificar o estado real do trabalho desenvolvido coletivamente. Os professores discutirão, durante as reuniões de planejamento, os acertos e as possíveis modificações” (PPP 8, p. 55).

Pela própria concepção democrática, a construção dos PPP deveria contar com a participação de pais e alunos, mas isto ocorre apenas em alguns casos, como fica explícito na PPP5 (Justificativa, s/p.) quando afirma que esse documento “foi elaborado pelos professores, coordenadores pedagógicos e funcionários administrativos. A participação dos pais e alunos se deu através do Conselho Escolar e de forma indireta através da incorporação de críticas e sugestões colhidas na avaliação da Escola” (PPP5, Justificativa).

A necessidade e a importância da efetiva participação de todos os envolvidos no processo educativo nas formulações e na execução do projeto político-pedagógico são reiteradamente colocadas. Pensar os limites e as possibilidades da participação é, num certo sentido, pensar a efetivação do projeto e da autonomia da escola (VIANA, 2004, P. 227).

Quando pais e alunos não fazem parte do processo de elaboração dos PPP, há um rompimento do processo da participação democrática do documento: “a idéia de autonomia da escola, nesse sentido, perde em conteúdo, já que a participação coletiva na elaboração do seu projeto político-pedagógico é fundamental para dar a ele características e objetivos comuns” (VIANA, 2004, p.228).

Alguns PPPs deixam claro quem participou da elaboração, como é o caso do PPP 6, do qual fizeram parte do processo de elaboração 32 professores da escola, dos ciclos I, II e

III, dos turnos matutino e vespertino e, do noturno, os professores que fazem parte do EAJA de 1ª a 8ª séries, auxiliares de sala de leitura, de ambiente informatizado, de secretaria de apoio operacional, porteiros serventes e merendeiras.

Quanto ao esclarecimento com relação ao grupo responsável pela elaboração do documento, aparece apenas em dois deles. Os outros oito PPP não informam quais são as pessoas responsáveis pela sua elaboração.

Compreendemos que conseguir reunir professores de dois ou três turnos de todas as disciplinas de uma escola, em um mesmo horário, não se trata de tarefa fácil. Acreditamos que o trabalho deve ser feito por aqueles que desejam realizá-lo (mesmo sabendo que, quase sempre, as pessoas que se envolvem no trabalho escolar são as mesmas em todos os momentos de produção). Sempre existem os que não se envolvem e terminam por reclamar e dificultar a realização do trabalho. Ainda assim, o convite deve ser estendido a todos, mas não imposto, porque também não resolveria.

A partir do momento que o documento ficar pronto, mesmo aqueles que não participaram do processo de elaboração ou de análise e sugestões estarão submetidos à utilização do mesmo, o qual passa a integrar a prática diária, concordando-se ou não com o que ali está escrito. Esse fato é importante para criar uma unicidade na escola. Entendemos que esse documento deverá retratar a escola de que estamos falando. Portanto, não é coerente colocar no papel o que não acontece na prática, ou o que não reunirá esforços para que ocorra de fato.

A elaboração do PPP de uma escola é um processo importante da educação, pois é nesse momento que definimos para onde queremos e podemos ir, bem como conseguimos visualizar o que cada escolha nos permite realizar dentro da escola e como isso interferirá no processo ao longo do ano letivo.

É pertinente pensar que a elaboração de um currículo nacional suscita um diálogo sobre a educação, e vários questionamentos são levantados, até porque, quando se apresenta o único, fere-se a diversidade. No caso da construção do currículo da escola, por meio do projeto político-pedagógico, são os próprios idealizadores os responsáveis pela concretização da proposta, podendo cada unidade escolar construir o desejado para seus alunos, juntamente com outros sujeitos da sociedade local que se proponham a erigir sua concepção de educação de acordo com as possibilidades e limitações da unidade escolas.

Todavia, mesmo assim, sabemos que nem todos os profissionais se envolvem em estudos e discussões referentes à escola, seja porque trabalham em dois turnos, e por conseguinte, não possuem em sua carga horária momentos específicos para essa atividade, ou

mesmo por não se interessarem. Mas existem os que desejam e podem se envolver. A definição fica por conta dos profissionais, a forma de envolvimento, mesmo que por representatividade, deve ser apresentada para que esses profissionais se sintam contemplados no processo.

2.4.2 O perfil dos profissionais: diretores, coordenadores e professores

As questões que ora apresentamos foram colhidas por meio de um questionário (apêndices nº.1, 2 e 3), tendo sido aplicado aos profissionais que estavam atuando no ciclo II da RME: o diretor, o coordenador pedagógico e o número de professores que se propôs a participar, totalizando 90 professores, ou seja, em média quatro professores de cada escola.

Da amostra apresentada, 27 são do sexo masculino e 103 do sexo feminino, com idade distribuída conforme gráfico a seguir:

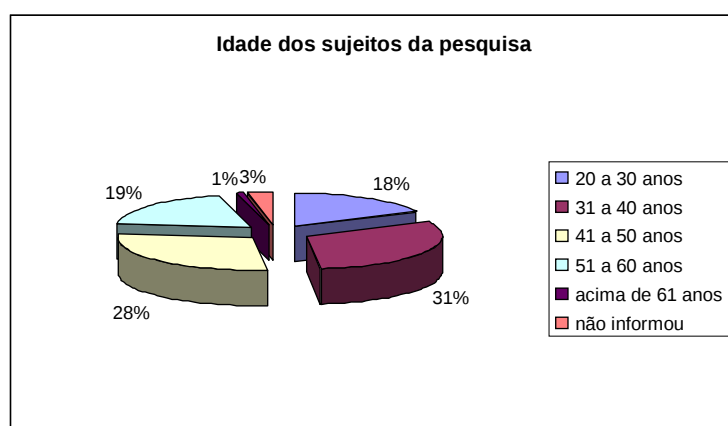


Gráfico 1 - Elaborado pela autora

O primeiro grupo de investigação é composto por diretores e coordenadores das escolas sorteadas; 80% dos diretores têm entre 31 e 50 anos e 60% dos coordenadores têm entre 41 e 60 anos, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino, sendo que os indivíduos do sexo masculino apareceram apenas no grupo de diretores. O segundo grupo é composto por professores que estão atuando em sala de aula, sendo que 24% tem idade entre 20 e 30 anos; 30% tem idade entre 31 e 41 anos; 26% tem idade entre 41 e 50 anos e 18% de 51 a 60 anos.

Apenas dois dos pesquisados do segundo grupo possuem somente o magistério e quatro deste mesmo grupo possuem mestrado. Mais de 70% do grupo todo já possuem um curso de especialização. Os demais pesquisados têm curso superior; na direção encontramos um número de 55% de pessoas formadas em Pedagogia, enquanto na coordenação 85% e dos professores que atuam em sala de aula 49% são formados em Pedagogia.

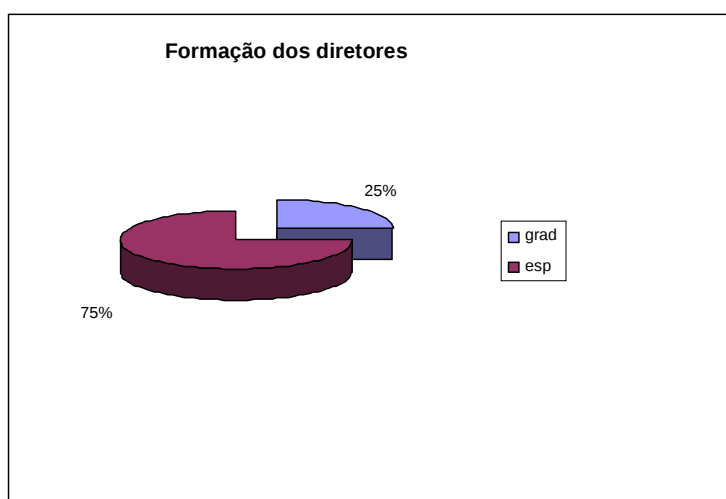


Gráfico 2 - Elaborado pela autora

Como na década de 1990, houve uma explosão de oferta de cursos de pós-graduação, apenas 25% dos diretores, 10% dos coordenadores e 31% dos professores não fizeram curso de especialização.

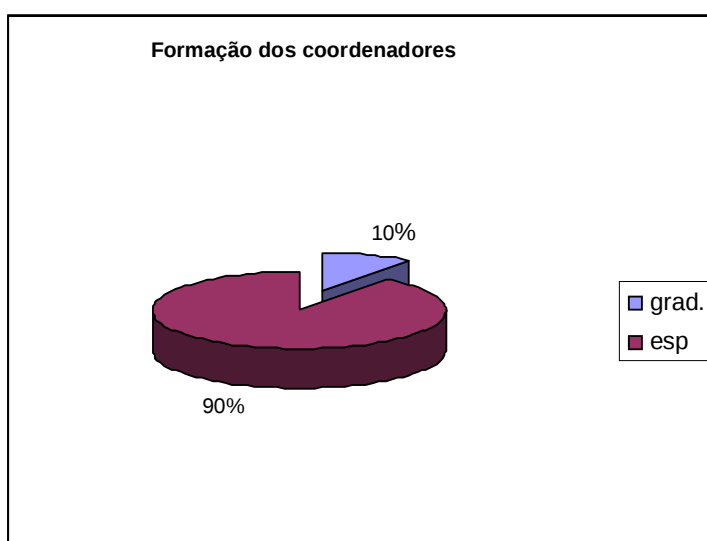


Gráfico 3 - Elaborado pela autora

O curso de pós-graduação mais procurado pelos pesquisados é o de métodos e técnicas da educação, 20% de escolha, sendo o mais escolhido em todos os grupos de pesquisados.

Os professores são os que menos se especializaram, pois apenas 65% deles são especialistas.

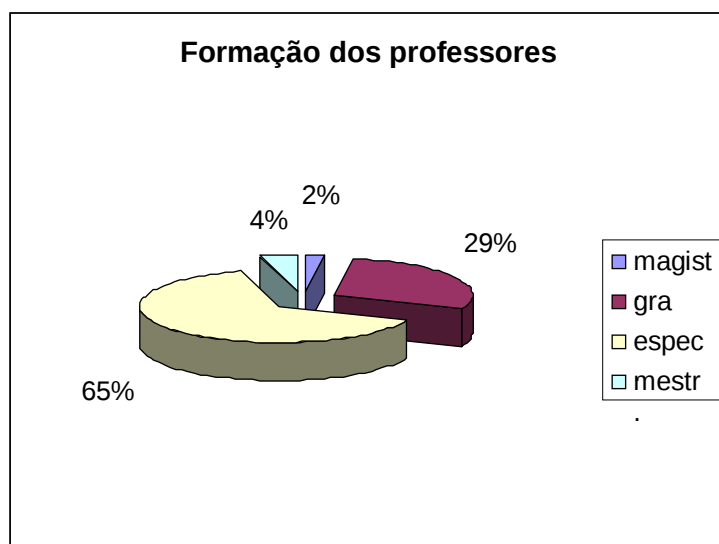


Gráfico 4 - Elaborado pela autora

35% do total de coordenadores estão no cargo atual de um a três anos, ou seja, estão em seu primeiro mandato e 35% estão no cargo há mais de dez anos. Já os diretores permanecem mais tempo no cargo, pois 55% deles estão nessa função de quatro a seis anos e 30% de um a três anos. 63% dos professores atuam no magistério há mais de 10 anos.

2.4.3 O acesso e conhecimento dos profissionais aos PCNs

Quase 100% dos entrevistados, tanto dos que estão ocupando cargo de direção quanto os que ocupam cargo de coordenação e atuam em sala de aula afirmaram conhecer os PCNs, apenas um professor informou desconhecer-los. De todos os entrevistados, 48%, tomaram conhecimento dos PCNs na escola em que trabalham e 36% na universidade.

Os diretores afirmam ter lido mais volumes do que os coordenadores e os professores, pois 45% deles disseram ter lido todos os volumes, mesmo que parcialmente, destacando-se os volumes 1 e 8 como os de maior interesse por parte desses profissionais.

Quadro 3 - Volumes lidos pelos questionados

Volumes	Diretores	Coordenadores	Professores
1- Introdução	70%	35%	10%
2- Língua Portuguesa	55%,	45%	14%
3- Matemática	45%	20%	17%
4- Ciências Naturais	45%	20%	17%
5- Geografia/História	50%	10%	9%
6- Artes	55%	0%	10%

7- Educação Física	55%	5%	6%
8- Apresentação dos Temas Transversais	60%	5%	14%
9- Meio Ambiente e Saúde	55%	0%	10%
10-Pluralidade Cultural e Orientação Sexual	55%	5%	13%

Quadro elaborado pela autora.

Com relação aos coordenadores, 30% afirmaram ter lido todos os volumes, mesmo que parcialmente.

Apenas 20% dos diretores afirmaram ter lido somente um ou dois volumes e 50% dos coordenadores asseguraram ter lido de um a quatro volumes, ou seja, segundo informações dos sujeitos da pesquisa, os atuais diretores se interessaram mais pelo documento do que os atuais coordenadores, levando-se em consideração as informações prestadas por esses dois grupos.

Um fato interessante observado é que, mesmo os diretores afirmando que leram mais volumes do que os coordenadores, apenas 50% deles tomaram conhecimento dos exemplares entre os anos de 1996 e 1999, período de maior divulgação do documento. Outro dado que nos chamou a atenção é que mesmo sendo essa informação prestada em menor número pelos coordenadores, estes, em maior número, 65%, tomaram conhecimento mais cedo do documento, entre os anos de 1996 e 1999.

42% dos professores disseram ter lido um ou dois volumes e 18% afirmaram ter lido todos os volumes dos PCNs. É conveniente observar que no momento do questionamento do título do livro em separado seis volumes não foram apresentados como lidos em número suficiente para chegar ao índice indicado pelos professores que afirmaram ter lido todos os volumes.

Dos 90 professores 7% não souberam informar quais volumes leram, 18% afirmaram ter lido todos os volumes, mas os volumes de matemática e ciências foram lidos por apenas 17% professores, o de pluralidade cultural e orientação sexual por 13% professores e finalmente o de artes e meio ambiente e saúde por apenas 10% professores. Portanto, as informações não se confirmam, o que devemos pensar é que, no máximo, 9% das pessoas envolvidas leram todos os volumes.

Esperávamos que os professores tivessem tomado conhecimento dos PCNs logo após a sua divulgação, mas 46% dos professores tomaram conhecimento do documento antes de 1999 e também 46% entre 1999 e 2006.

O resultado apresentado por todos os questionados, quando perguntados se possuem volumes próprios, foi a seguinte: 53% afirmaram ter volumes próprios, 32%

afirmaram não possuir volumes próprios e 15% não informaram se possuem volumes próprios²⁵, como veremos a seguir:

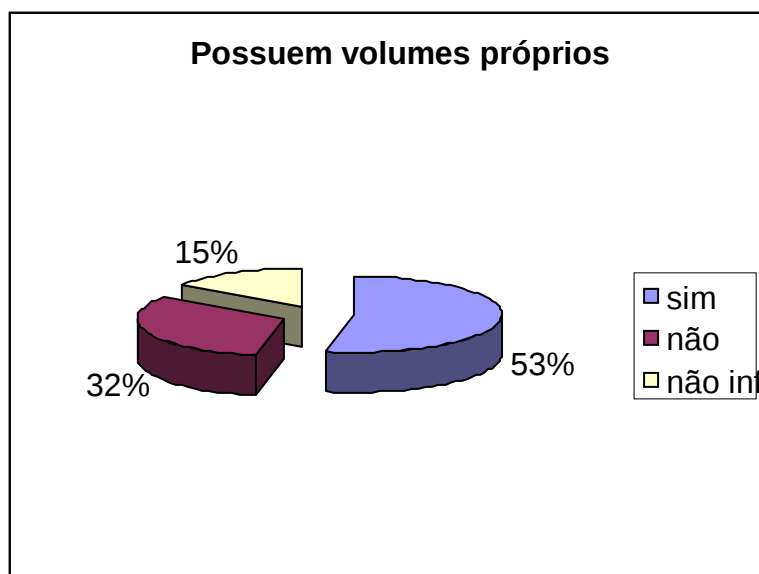


Gráfico 5 - Elaborado pela autora.

Como o documento foi distribuído gratuitamente, o que podemos observar é que mais da metade dos profissionais possuem volumes próprios dos PCNs. Informam ainda os dados que 55% dos diretores, 30% dos coordenadores e 58% dos professores das escolas municipais afirmaram ter volumes próprios dos PCNs, número considerado relevante, principalmente para os coordenadores. Embora fontes do governo federal (BRASIL, 2001a, vol.1) afirmem que todos os professores receberam uma coleção em casa, 70% dos coordenadores disseram não ter volumes próprios dos PCNs. Se esse documento é para consulta constante, como podemos explicar que um número tão grande de profissionais da área de gestão não possuía uma coleção do documento? Para essa questão nos interessava saber se eles possuíam pelo menos 1 exemplar da coleção dos PCNs.

Quando questionados se possuíam todos os exemplares dos PCNs apenas 40% dos diretores e 20% dos coordenadores e 31% dos professores afirmaram ter a coleção completa. Durante a aplicação do questionário foi comum encontrar professores interessados nos PCNs, mesmo assim, ainda encontramos caso de um profissional que afirmou ter jogado todos os volumes no lixo, pois não encontrava utilidade para eles, então, no momento da faxina doméstica descartou-os. Quando questionada acerca do motivo pelo qual não levou para a escola ou não repassou para algum colega de profissão respondeu que ninguém tem interesse

²⁵ Segundo informação expressa na apresentação dos PCNs, “para garantir o acesso a este material e seu melhor aproveitamento, o MEC coloca à disposição de cada educador seu próprio exemplar, para que possa lê-lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola”. (BRASIL, 2001, vol. 1, p. 9).

nesse documento. Podemos concluir que mesmo os professores que receberam os volumes, não conseguiram manter a coleção completa, pois o número de profissionais que afirmaram ter volumes próprios é maior.

Procuramos descobrir com o MEC se seria possível, hoje, conseguir uma coleção dos PCNs. Sentimos necessidade desta pesquisa para saber se os professores não possuem o documento porque não tiveram interesse ou porque não conseguiram obtê-lo. No primeiro momento fomos informados que o documento seria enviado. Passados mais de dois meses, como não o recebemos, fizemos novamente contato com o MEC pelo telefone 0800-61-61-61 e fomos informados que não existem mais exemplares para distribuição. Foi-nos sugerido que procurássemos imprimir na página eletrônica do MEC.

Quando entramos em contato com o MEC, nossa intenção era também saber se quem não tem acesso à internet conseguiria o documento de outra forma gratuita, mas hoje isso já não é possível.

Mesmo o governo federal tendo afirmado que todos os professores receberiam o documento em casa, 41% dos diretores informaram ter recebido o documento na escola e 5% em casa. Novamente na categoria de coordenadores esse quadro se apresenta ainda pior, pois apenas 20% deles disseram ter recebido o documento na escola e 5% afirmaram tê-lo recebido em casa, portanto a promessa do recebimento em casa não se efetivou da forma como foi proposta.

No grupo de professores a confirmação do recebimento do documento em casa foi prestada por apenas 12% desses profissionais. Nos impressionou o fato de 41% dos professores terem deixado esta questão sem resposta. Vejamos o gráfico a seguir com as informações desses e de outros locais de recebimento do documento:

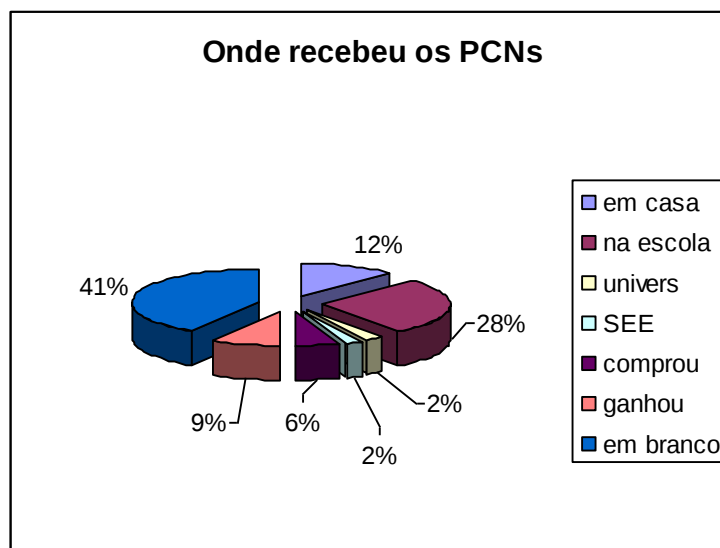


Gráfico 6 - Elaborado pela autora

Pela afirmação constante no documento introdutório dos PCNs, esperávamos que mais professores tivessem recebido esse documento em casa. Como do grupo de professores envolvidos nesta pesquisa 68 atuam na sala de aula há mais de 7 anos, podemos concluir que mais de 75% desses profissionais estavam em sala de aula no momento de maior divulgação dos PCNs. Foi também nesse período que ocorreu formação do programa Parâmetros em ação, com o objetivo de formar/informar os professores sobre o conteúdo dos PCNs levando-nos a acreditar que os professores deveriam ter tomado conhecimento do documento.

Segundo informação de uma funcionária da secretaria estadual de educação, que preferimos manter o anonimato, em 2003 terminou a formação dos Parâmetros Curriculares em Ação²⁶ e não teve continuação no governo Lula. Ao todo 12.000 professores foram certificados de 1ª a 4ª série, em um total de 11 módulos. Participaram também dessa qualificação 700 coordenadores gerais.

Questionamos os envolvidos no grupo 1 da pesquisa se na escola existia exemplares dos PCNs para saber se os professores poderiam utilizar esse material no momento do planejamento. As informações prestadas pelos coordenadores e diretores, mesmo sendo bem próximas, não conferem quando questionados se na escola existiria exemplares dos PCNs. Segundo informações dos diretores, em 25% das escolas existe uma coleção completa. Já, de acordo com as informações prestadas pelos coordenadores, isso ocorreria em apenas 20% das escolas.

Como realizamos visitas nas salas de leitura para verificar a existência ou não dos PCNs, pudemos observar que nas unidades escolares foi comum encontrar coleções incompletas, algumas vezes havia até quatro exemplares do mesmo volume mas nem uma coleção completa. Quando questionados sobre o motivo da falta dos outros volumes que completariam aquelas coleções, as alegações foram diversas: alguns afirmaram que os professores deixam em casa para consulta, outros que os professores pegam para estudar para concurso, saem da escola e não devolvem, outros ainda afirmaram que nunca viram esses exemplares na escola.

Os auxiliares de sala de leitura, local onde encontramos a maior parte dos exemplares, afirmaram que eles não conseguem controlar os empréstimos. Quando pedimos para verificar se os livros estavam emprestados, eles não conseguiam encontrar os registros.

²⁶ Segundo informações dessa mesma funcionária, o material continha oito fitas VHS para trabalhar os PCNs em ação.

2.4.4 A materialização dos PCNs no fazer pedagógico

Do total de diretores, 80% afirmaram utilizar os PCNs em seu trabalho, sendo que 15% não especificaram como tem sido essa utilização, 40% afirmaram que utilizam-nos na elaboração do PPP e 15% disseram que sua utilização se dá por meio das diretrizes curriculares da SME porque esta estaria de acordo com os PCNs.

Já 65% dos coordenadores afirmaram utilizar os PCNs em seu trabalho, sendo que 25% não especificaram como tem sido essa utilização; 20% alegaram utilizá-los na elaboração do PPP e 15% disseram que sua utilização se dá por meio das DCMs.

Os professores, ao serem questionados se utilizam os PCNs em seu trabalho, apresentaram as seguintes respostas:

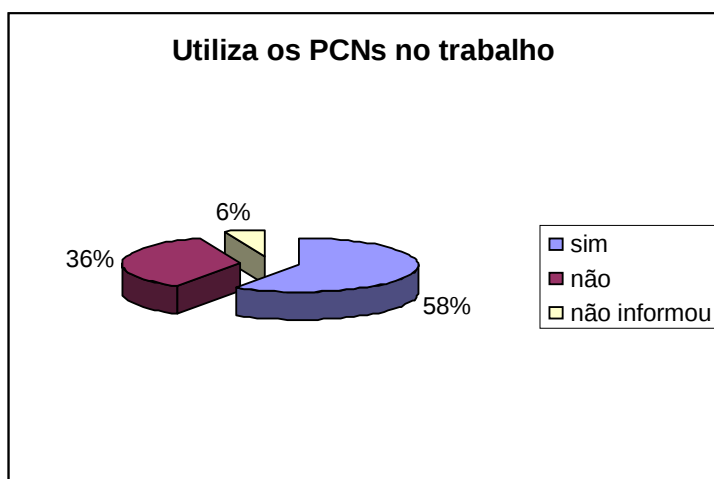


Gráfico 7 - Elaborado pela autora

Um número significativo de professores (43%) não soube informar como tem utilizado os PCNs em seu trabalho, entretanto 27% dos professores utilizam os PCNs para o planejamento; 8% para colher informações sobre os temas transversais e interdisciplinaridade.

O argumento de que o texto do documento seria de difícil compreensão não se confirmou, pois 70% dos diretores afirmaram que o texto é de fácil compreensão, sendo que apenas 40% não justificaram sua resposta. No grupo dos coordenadores, encontramos um índice de 80% afirmando que o texto é de fácil compreensão sendo que 30% não justificaram sua resposta. Os professores também consideram o texto de fácil compreensão como podemos observar a seguir:

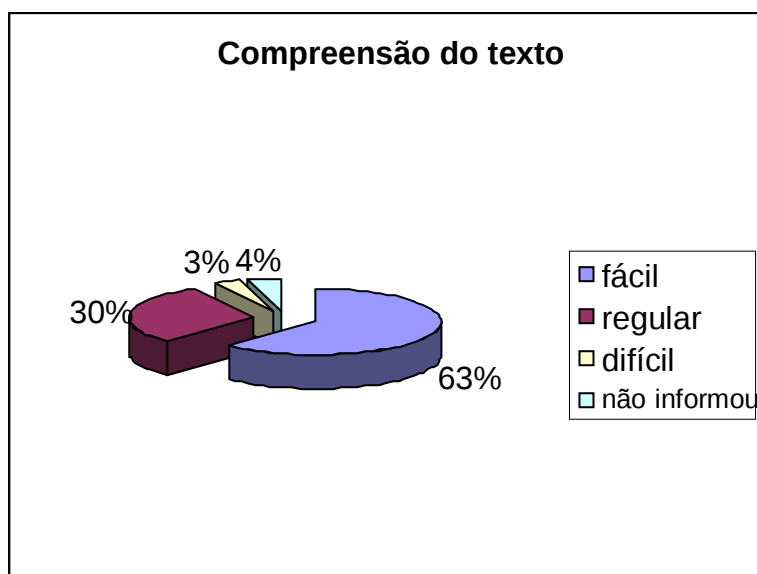


Gráfico 8 - Elaborado pela autora

Nos grupos de pesquisados, encontramos menos de 50% que acreditam ter o documento trazido novidades com relação aos conteúdos: 40% dos diretores afirmaram que, com relação aos conteúdos, os PCNs trouxeram pouco ou nada de novo e 45% acreditam que trouxeram muito de novo. A opinião dos coordenadores também é bem próxima, pois 50% afirmaram que, com relação aos conteúdos, os PCNs trouxeram pouco ou nada de novo e 45% afirmaram que trouxeram muito de novo. O fato se repete nas informações dos professores, pois 52% disseram haver pouca ou nenhuma novidade com relação aos conteúdos e 40% disseram que os PCNs trouxeram muita novidade com relação aos conteúdos.

Fato interessante ocorreu com relação às inovações metodológicas, pois 35% dos diretores afirmaram que os PCNs sugerem pouco ou nada de novo e 60% afirmaram que sugerem muitas inovações metodológicas. Quanto aos coordenadores, o quadro apresenta-se invertido, pois 55% afirmaram que os PCNs sugerem pouco ou nada de novo e 35%, que sugerem muitas inovações metodológicas. 35% dos entrevistados não responderam a questão sobre quais inovações os PCNs teriam trazido: alguns afirmaram não se lembrar, outros porque deixaram em branco ou apresentaram resposta fora do contexto.

Pudemos observar que a interdisciplinaridade aparece tanto no que se refere às novidades em relação aos conteúdos - 25% dos diretores, 10% dos coordenadores e 10% dos professores, quanto na metodologia de ensino, pois 30% dos diretores, 15% dos coordenadores e 8% dos professores colocam a interdisciplinaridade como a mais votada com relação às inovações metodológicas. Assim sendo,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja

visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos[...] O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes (BRASIL, 2001a, vol. 1, p. 73).

Dessa forma, os conteúdos dos PCNs são organizados em três grandes categorias, quais sejam: conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos **conceituais** envolvem fatos e princípios e referem-se à construção das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A segunda categoria, a dos conteúdos **procedimentais**, são aqueles que expressam um saber fazer, que envolvem tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Eles são contemplados por meio de pesquisas, experimentos, resumos, maquetes, entre outros. E finalmente os **atitudinais** que permeiam todo o conhecimento escolar e se dá no processo de socialização, gerando atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade (BRASIL, 2001a, vol. 1). Esses conteúdos estariam presentes nos documentos das áreas e nos Temas transversais.

Já 30% dos entrevistados não responderam a questão sobre quais inovações metodológicas os PCNs teriam trazido, ou por não se lembrarem afirmando que faz muito tempo que leram o documento, ou porque deixaram em branco ou apresentaram resposta fora do contexto.

Os professores se posicionaram da seguinte forma:

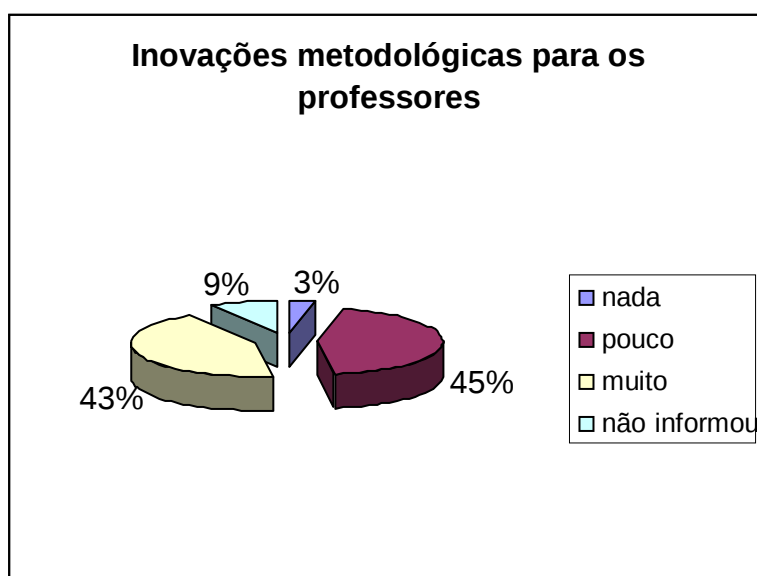


Gráfico 9 - Elaborado pela autora

Quando questionados sobre quais seriam as inovações metodológicas, 66% dos professores não conseguiram informar e apenas 8% disseram se tratar da interdisciplinaridade. Com a falta da justificativa acerca de quais seriam as inovações metodológicas, podemos concluir que falta conhecimento aos professores para que possam opinar sobre o assunto.

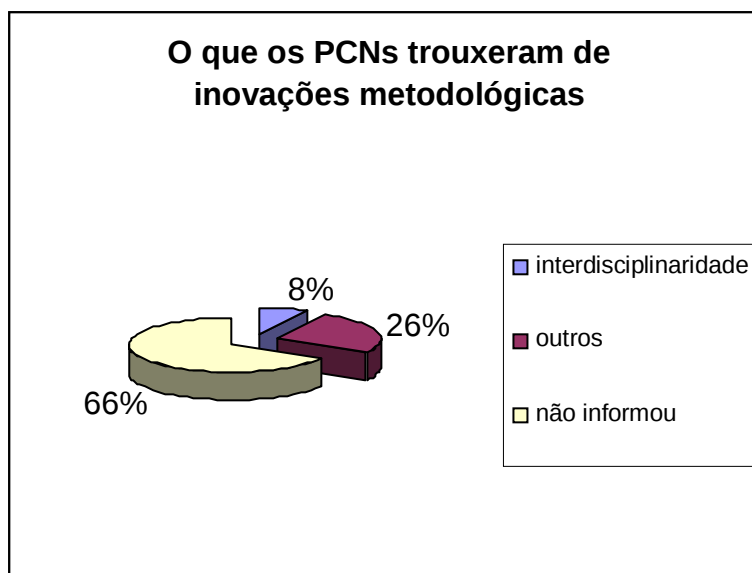


Gráfico 10 - Elaborado pela autora

Passamos para o questionamento sobre a importância do conteúdo das disciplinas presentes nos PCNs para os alunos e encontramos os seguintes resultados: 90% dos diretores, 80% dos coordenadores e 85% dos professores afirmaram que os conteúdos das disciplinas citadas nos PCNs são muito importantes para a formação dos alunos. Questionamos os diretores e os coordenadores sobre a importância dos conteúdos presentes nos PCNs para a formação dos professores e estes também foram considerados importantes, pois 95% dos diretores e 75% dos coordenadores assim o disseram.

Questionados sobre o objetivo maior dos PCNs, 35% dos diretores e dos coordenadores alegam que o objetivo maior dos PCNs é formar cidadãos e 25% dos diretores e 5% dos coordenadores afirmaram que o objetivo maior é a formação integral e 15% de ambos os profissionais acreditam ser a aquisição da leitura e da escrita. Em 15% das informações dos coordenadores, encontramos a valorização do conhecimento prévio como objetivo maior dos PCNs.

A aceitação dos professores com relação aos PCNs também foi um tema que nos interessou e 30% dos diretores consideram a aceitação dos PCNs por parte dos professores fácil e 45% acham que os professores são indiferentes com relação a esse documento. 50%

dos coordenadores consideram a aceitação fácil e 40% a consideram indiferente. Nos dois grupos, as justificativas apresentadas para essa questão foram diversas: 65% dos diretores e 60% dos coordenadores afirmaram que têm conhecimento de que os professores utilizam os PCNs em seu planejamento, apresentando justificativas diversas, mas nenhum afirmou ver os professores com o livro em mãos na escola.

Pelos dados acima podemos concluir que existe uma indiferença por parte dos professores com relação ao documento e que os mesmos não utilizam de fato os PCNs para planejar suas aulas. Se não estivessem utilizando por já conhecerem o documento acreditamos que nos momentos em que os professores foram questionados sobre o documento as informações contidas nela deveriam aparecer de alguma forma. O que podemos constatar é que muitas vezes os professores se omitiram nas informações por não conhecerem o documento.

Logo após a divulgação dos PCNs, uma nova política passou a levar em consideração tanto aspectos físicos do livro didático quanto aspectos referentes à qualidade do seu conteúdo que deveria estar de acordo com as propostas apresentadas nos PCNs para que os mesmos pudessem ser adotados pelas escolas. 75% dos diretores, 90% dos coordenadores e 75% dos professores afirmaram que os livros didáticos da escola estão de acordo com os PCNs. Para o grupo de professores, solicitamos que justificassem essa resposta e o argumento mais frequente foi o de que na capa do livro está a informação de que estão de acordo com os PCNs, e que as obras que não atendiam às referidas orientações já se adequaram. Outros informaram que os conteúdos são os mesmos e que ainda trazem a proposta seriada, embora seja apresentada nos PCNs uma proposta de ciclo. Mas a grande maioria, 77%, preferiu não opinar sobre o assunto, fato que explicita, novamente, o desconhecimento dos PCNs.

Os dados da pesquisa de campo evidenciaram a necessidade de aprofundar os estudos sobre as diretrizes curriculares da rede municipal de ensino, tendo em vista a referência feita pelos vários sujeitos entrevistados, pois, tanto os diretores quanto os coordenadores e professores citaram esse documento em algum momento do questionário que aplicamos. Encontramos as seguintes respostas de três diretores quando questionados se os profissionais utilizavam os PCNs:

- D1- Sim. Para elaborar projetos da escola, fazemos estudo junto com as diretrizes da Rede Municipal de Educação.
- D9- Sim. Quando é montada a proposta de trabalho PPP. Através das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal.
- D11- Sim. Indiretamente. Utilizamos o Guia Curricular, elaborado a partir dos GTS²⁷, que teve como referência os PCNs.

²⁷ Grupos de trabalho.

Três coordenadores também se pronunciaram nesse sentido:

C7- Sim. Através da proposta de Currículo da SME.

C9- Sim. Através da análise/estudo das diretrizes curriculares.

C12- Não. Os currículos são elaborados pelos GTEs²⁸ de Rede com base nos Parâmetros Curriculares e autores que trabalham o tema.

Finalmente, na escrita de alguns professores, essa informação assim se concretiza:

P06- Sim. Através da proposta da rede municipal, que é fundamentada nos PCN.

P09- Sim. Dentro do projeto político pedagógico desta escola e implícito nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação como norteador das nossas, ou minha, prática.

P42- Sim. Fiz o GESTAR (MEC) no centro de formação de 200 horas e fiz análise parcial da proposta das Diretrizes Curriculares do Município, a proposta do GESTAR e os PCNs.

P55- Sim. No início do ano para comparar com as diretrizes Curriculares do Município.

P58- Sim. Através das diretrizes curriculares.

Consideramos o número de professores que conseguiu estabelecer relação entre as DCMs e os PCNs muito pequeno, pois, de 90 professores, apenas pouco mais de 5% apresentaram essa informação, o que nos faz pensar que muitos professores desconhecem tanto os PCNs quanto as DCMs.

2.4.4.1 Temas recorrentes nas falas dos sujeitos da pesquisa: interdisciplinaridade e cidadania

Os temas transversais com também a interdisciplinaridade são palavras recorrentes nos questionários aplicados tanto para diretores quanto para coordenadores e professores quando questionados sobre o que há de novo nos PCNs:

D4- Os conteúdos foram explorados interdisciplinarmente. Interdisciplinaridade e transversalidade na aplicação de conteúdos e as atividades mais dinâmicas.

D5- A interdisciplinaridade dos conteúdos, pois leva o professor a preparar suas aulas com idéias inovadoras, conscientizando-os sobre a necessidade de fazer o aluno pensar.

D7- ...foi o período em que se trabalhou a interdisciplinaridade. Houve integração das diversas áreas de conhecimento.

D13- A realização do trabalho interdisciplinar...

C5- Trouxe de novo os temas transversais.

C11- Uma proposta interdisciplinar.

C12- Principalmente a integração entre as áreas do conhecimento (a interdisciplinaridade).

C8- Período que se trabalhou mais a interdisciplinaridade unindo mais o grupo docente em torno de um objetivo único.

²⁸ Grupos de trabalho e estudo.

C13- Os temas transversais.

C20- Trabalhar a interdisciplinaridade foi uma grande inovação, onde os professores se reúnem e um mesmo assunto é trabalhado de maneiras diferentes por cada professor...

P53- trabalho integrado com outras áreas.

P61- A interdisciplinaridade e novas idéias e assuntos para serem discutidos com os alunos que antes eram educados à parte.

P69- Diversidade cultural, interdisciplinaridade, temas transversais...

É comum encontrar quem apresente esses termos como sinônimo, e esta questão já foi assim apresentada nos PCNs: “proposta de transversalidade pode acarretar algumas discussões do ponto de vista conceitual, como por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2001a, vol. 8, p. 39).

Para os PCNs, tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade “se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado” (BRASIL, 2001a, vol.8 p. 40). Complementa ainda que “ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos”. A diferença entre os dois termos estaria em que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, e a transversalidade à dimensão didática. Informa também que:

A **interdisciplinaridade** questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles - questiona a visão compartimentada (disciplinar da realidade sobre a qual a escola tal como é conhecida, historicamente se constitui. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A **transversalidade** diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 2001a, vol.8, p. 40, grifo nosso).

Argumenta o referido documento que ambas estariam inter-relacionadas, pois seria impossível realizar um trabalho com as questões apresentadas pelos temas transversais de forma disciplinar rígida. A transversalidade abriu também espaço para a inclusão de saberes extra escolares, fato que possibilitaria a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos alunos.

Para a seleção dos temas bem como para defini-los e escolhê-los, os PCNs relacionaram quatro critérios, quais sejam: **urgência social** (questões graves que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania e que afrontam a dignidade das pessoas e deteriora sua qualidade de vida); **abrangência nacional** (questões pertinentes a todo o País); **possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental**; **favorecer a compreensão da realidade e a participação social**. Partindo desses critérios foram escolhidos os temas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação

sexual. Esse conjunto de temas propostos pelos PCNs recebeu o título geral de Temas Transversais. Para cada um desses deles existe um documento específico no qual são apresentados seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas (BRASIL, 2001a, vol. 8).

Pensamento semelhante consta das diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência de Goiânia, que assim esclarece:

o Plano Municipal de Educação de Goiânia, em consonância com o estabelecido no Plano Nacional de Educação propõe ‘uma organização curricular que busque a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar e dos movimentos sociais nas atividades da escola’ e ‘além do currículo composto por disciplinas tradicionais’, propõe a ‘inserção de programas especiais ou temas transversais, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, reflexões filosóficas e sociológicas’ (GOIÂNIA, 2004, p. 25 apud:GOIÂNIA, 2008, p. 40)

Além dos temas apresentados pelos Planos citados, as DCMs estabelecem outros quais sejam: saúde, sexualidade humana, drogas, desigualdades sociais, discriminação, relações de poder, política, violência e trânsito, acreditando que “são temáticas igualmente fundamentais para a formação integral do educando e não podem ser preteridas do cotidiano escolar”(GOIÂNIA, 2008, p. 40). Esclarece ainda o documento que esses temas são estabelecidos por serem emergentes na sociedade atual e por estarem diretamente relacionados à constituição da cidadania e da democracia. Assim sendo, as DCMs estabelecem temas locais conforme sugerem os PCNs:

embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõe, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região. Sob a determinação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola (BRASIL, 2001, vol. 8, p. 35).

Com relação à interdisciplinaridade, as DCMs esclarecem que cada área tem sua especificidade, mas que são interdependentes e complementares na compreensão da realidade. “Dessa forma a interdisciplinaridade, constitutivo do trabalho nos Ciclos de Formação, não pressupõe a inexistência das disciplinas escolares, mas sua integração na explicação dos fenômenos” (GOIÂNIA, 2008, p. 43).

Temas transversais e interdisciplinaridade também são assuntos presentes em 90% dos PPPs, como podem ser exemplificados:

PPP5- conscientes de nosso papel social, nós educadores nos propomos a identificar os **temas** e os problemas que se mostram mais importantes para os educandos e considerá-los como fator relevante na definição do material de realidade a ser estudado no decorrer do processo ensino aprendizagem de forma a proporcionar a possibilidade de reelaboração e reorganização de seus conhecimentos acrescidos dos conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade, mediados pelo coletivo de professores através do **trabalho interdisciplinar**.

PPP7- o currículo deve ser considerado o mediador entre a escola, a sociedade e as práticas sociais. A intenção e a prática, bem como, os conteúdos e formas devem ser vistos sob o **enfoque integrados**, daí a importância de se trabalhar com projetos de aprendizagem e os **temas ‘transversais’**, que vem como forma de se integralizar e globalizar significativamente o conhecimento na escola, tendo a pesquisa como elemento intrínseco para a efetivação do processo ensino aprendizagem.

O PPP9 nos chamou a atenção por afirmar que a Unidade Escolar deverá seguir o que determinam as Diretrizes Curriculares do município e, nesse sentido, “sempre trabalhar a interdisciplinaridade” e ao mesmo tempo dizer que

Não temos por meta prioritária indicar este ou aquele método como o melhor ou o que deve ser seguido; pelo contrário, nosso objetivo é apontar para os educandos os aspectos que não devem ser esquecidos, pois a eficiência da aprendizagem vai depender da segurança do professor em relação aos procedimentos que adota e da coerência do plano da alfabetização com as características da língua a ser ensinada. Nesse sentido, a ordem, a seqüência, a cartilha, enfim o método a ser seguido não serão aqui pré-determinados nem delimitados, pois tudo isto deve decorrer do critério, gosto e escolha do professor, o qual deve ter sua autodiretividade assegurada para o pleno desempenho de suas atividades. (PPP9)

Esse discurso aparece na proposta de alfabetização da escola e, como explicitado, além de não estabelecer que os temas transversais e a interdisciplinaridade façam parte de seu processo, deixa claro que cada professor escolherá sua forma de trabalhar. Assim, não sabemos precisar se na efetivação da docência os temas transversais e o trabalho interdisciplinar são considerados pelos professores.

O único documento que não apresenta a proposta dos PCNs e das DCMs é o PPP6 por não expor que o trabalho será interdisciplinar, e sequer considerar que levará em consideração os temas transversais. Afirma que “o respeito, o diálogo e a conscientização devem ser a base de todo trabalho disciplinar desenvolvido junto ao aluno”. Mesmo assim, apresenta como objetivo da escola “definir os conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação”. Parece-nos antagônica esta afirmação, pois se o trabalho será disciplinar e não interdisciplinar como pode estar sendo seguido os PCNs e as DCMs? Dos PPP que analisamos, esse é o primeiro que apresenta um tema/título-Cidadania e Preservação Ambiental - a ser desenvolvido no ano letivo.

O segundo PPP a apresentar um tema central é o de número 8: A (Re)Construção, o Resgate e a Busca de Valores Humanos e a Formação do Cidadão para a Vida. Esse PPP ressalta sua importância para a escola, pois é com base nele que: “[...] o corpo docente elabora o plano de ensino e semanalmente o plano diário, onde se discute a problemática e se propõem formas alternativas para solucioná-las” (PPP8, p. 61).

Nos questionários dos diretores e coordenadores, apresentamos a pergunta: qual o objetivo maior do ensino fundamental proposto pelos PCNs? Dos 40 entrevistados, 15

apresentaram a cidadania como sendo o objetivo maior dos PCNs, como ressaltamos a seguir, primeiramente pelos dados dos coordenadores:

C1- Formar cidadãos conscientes politicamente.

C7- A formação do indivíduo (cidadão).

C16- Acredito que seja formar cidadãos críticos, conscientes e que possuam uma gama de conhecimentos sistematizados e únicos nas diversas escolas do país. Ou seja, onde quer que vá, o aluno deverá conhecer, saber e ser capaz de também produzir o seu próprio conhecimento.

C17- Formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel, questionadores e formadores de opinião.

C18- Formação básica para a cidadania.

C20- Formar um cidadão mais crítico e participativo na sociedade em que vive, para ter consciência de seus direitos e deveres, e assim saber lutar por eles.

E ainda nas palavras dos diretores:

D1- Formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de conhecer, interpretar e intervir na sua realidade, transformando suas vidas.

D6- Oferecer condições para que os alunos possam efetivamente exercer a sua cidadania, ou seja, a escola deve oferecer condições para que o aluno seja um sujeito crítico, capaz de intervir no seu meio e transformá-lo conforme as suas necessidades e as da comunidade onde vive.

D11-Trabalhar o aluno nos aspectos básicos para a formação integral do mesmo, contribuindo para sua cidadania.

D13- A aprendizagem significativa do aluno a partir da sua realidade de vida, a integração a culturas e informações; a oportunidade de novas vivências, de integrar a importância do meio ambiente, ética e sexualidade e as modificações que podem influenciar na construção da cidadania.

D14- Selecionar e relacionar os conteúdos com a vida do aluno, além da proposta de uma educação integral que respeite o cidadão e enfatize a inclusão (ética, cidadania, pluralidade cultural e meio ambiente).

D16- Formação básica da cidadania dos educandos.

A cidadania tem sido foco nos principais documentos oficiais elaborados sobre educação. Inicialmente a formação para a cidadania e para o trabalho encontra-se presente na Constituição de 1988 em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal n. 9394/1996), estabelecendo em seu Art. 22 que a educação básica deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Portanto, a formação para a cidadania está presente tanto nas DCNs, PCNs, DCMs e em todos os PPPs das escolas, sendo constante o seu estabelecimento com os temas transversais que deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar.

O exercício para a cidadania exigiria, segundo os PCNs

o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as

condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (BRASIL, 2001a, vol. 1 p. 33).

Complementa ainda que essas exigências aponta para

a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos a capacidade de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e construtivos de toda e qualquer ação de cidadania (BRASIL, 2001, vol. 1 p. 34).

Segundo essa proposta, existiria um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania e os conteúdos estabelecidos pela escola teriam um papel importante no processo de construção da cidadania, cuja importância revela

um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico (BRASIL, 2001, vol. 1 p. 44).

Os conteúdos indicados nos PCNs seriam capazes de estabelecer condições fundamentais para o exercício da cidadania, assim entendidas:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 2001, vol. 1 p. 45).

Desse modo, a escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional quanto no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

Se considerarmos o que as DCMs propõem acerca desse conceito de cidadania, vamos encontrar a mesma idéia nos volumes 8, 9 e 10 dos PCNs (Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual), o que novamente nos leva a visualizar semelhança entre os dois projetos.

Para os PCNs, “A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais” (BRASIL, 2001a, vol.1, p.45). Ressaltamos também a orientação no sentido de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 2001a, vol.1, p.107).

Entendemos que, quando nos deparamos com um conceito, temos que verificar a quem esse conceito está se referindo. Quando se trata da participação social e política, é necessário indagar: qual é a participação social e política possível para toda a escola do Brasil, pública ou privada? Essa relação de direitos e deveres políticos, civis e sociais seria possível para todos? Iniciaremos pelos direitos básicos de sobrevivência: saúde, alimentação, educação, habitação, lazer, transporte etc. São para todos?

Segundo Dias (2002, p. 130), Gramsci recusa a política como pura forma institucional e a cidadania como algo natural e imutável, bem como uma visão puramente institucional do Estado que, ao reduzi-lo à pura vontade dos dominantes,

não permite captar o complexo jogo das contradições. As forças antagônicas em presença, se e quando praticam essa visão redutora, acabam por não perceber a natureza e as formas de intervenção estatal e concreta na luta social. O Estado não pode ser reduzido à mera vontade dos dominantes como se as contradições classistas (entre as classes e intraclasses) não existissem e não determinassem o sentido das formas de fazer política. As classes subalternas, se assim procedem, ficam prisioneiras de um politicismo dês-historicizado, irmão gêmeo do economicismo: formas do mais acabado pensamento burguês.

Nesse sentido, a sociedade deve erguer os olhos para conseguir ver a quem esse Estado serve e quais as consequências das políticas públicas em seu dia a dia, de modo a posicionar-se diante do capital e interferir no processo democrático de forma organizada, coletiva.

Jogar todas as cartas na democracia e na cidadania burguesas (tomadas como universais) significa ‘eliminar’ o antagonismo, construir os caminhos da derrota e da incorporação à ordem capitalista. A noção de cidadania, do ponto de vista das classes subalternas, deve ser pensada como espaço de contradições, caso contrário, ela acaba por reforçar essa igualdade mistificada/mistificante (DIAS, 2002, p. 135).

Segundo Paoli (2002, p. 377), o contexto em que se deram as discussões em torno da cidadania levou à elaboração de uma noção intimamente relacionada com a importância das distinções analíticas entre os espaços públicos e os interesses privados, como base para a compreensão crítica do aprofundamento da exclusão social e política e para a avaliação da sua dinâmica.

No atual contexto econômico e político do país [...] o conjunto destas distinções e conceitos tem permitido uma reflexão que permite conectar, concretamente, as políticas de desregulamentação ao empobrecimento do campo político anteriormente prometido pela ampliação da participação popular, bem como ao aprofundamento das desigualdades sociais relacionadas à negligência e subalternidade a que foram relegadas as políticas públicas, especialmente as que representam vias de acesso fundamentais à sobrevivência das populações pobres do país, as quais, é bom lembrar, corporificam direitos e garantias constitucionais no campo social.

Se pensarmos as políticas atuais, tanto relacionadas à educação quanto à saúde, segurança e habitação, por exemplo, podemos perceber que sua efetivação tem se dado muito mais na esfera do privado do que na esfera pública. Não que não existam leis que apresentem o papel do Estado na efetivação desses direitos, mas as leis existentes em nossa constituição, apesar de serem necessárias, são insuficientes para a garantia da cidadania plena.

Entendemos que o Estado tem importante papel a exercer para que as diferenças sejam diminuídas em relação ao exercício da cidadania; para tanto, faz-se premente uma política pública que consiga abarcar as necessidades do cidadão, sem que a proposta assistencialista prevaleça em nossa sociedade, dando lugar à democracia e à justiça social.

Principalmente na década de 1990, a palavra cidadania foi encontrada em sentido conotativo de civilidade e integração social por via do voluntariado, trazendo para a sociedade a responsabilidade pela resolução dos problemas sociais e afastando o Estado dessa obrigação. Surge, então, a solidariedade, enquanto “quase sinônimo” de cidadania. Esse movimento ao voluntariado dar-se-ia tanto na esfera do indivíduo quanto de uma organização ou uma empresa, desde que a participação do Estado fosse mínima ou inexistente, de modo que o Estado não fosse buscado a investir “em obrigações públicas de proteção e garantia eficazes dos direitos sociais²⁹” (PAOLI, 2002, p.378).

A campanha pelo trabalho voluntário surge de forma tão “natural” que, socialmente, parece ser anormal não entrar nessa campanha solidária. Quando o indivíduo se envolvia em projetos solidários ele “se tornava cidadão”. Até mesmo as universidades públicas e privadas foram envolvidas em projetos solidários como “Universidade Solidária”, promovido pelo governo federal. Esse projeto foi praticamente imposto às universidades sob pena de não se encaminhar mais verbas para as instituições que não aderissem ao projeto.

As escolas também foram alvo dessas políticas as quais tiveram grande apoio da Rede Globo de Comunicação que patrocinou o Programa Amigos da Escola³⁰ presente até

²⁹ São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social (BRASIL, Art. 6º CF/1988).

³⁰ Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. O projeto estimula o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço e a

hoje em muitas unidades. Essa prática gerou várias críticas, principalmente com relação à formação necessária para se atuar na escola e à fuga do setor público em cumprir com seus compromissos.

Segundo Dias (2002, p. 131), muitas instituições têm a finalidade de perpetuar a forma social dominante. Para tanto, visam reduzir a contradição e o conflito entre as classes e os indivíduos. O sujeito do direito, para as instituições, é quase sempre o indivíduo, quase nunca o coletivo. A dissolução das classes em indivíduos e das suas contradições em diferenças permite sustentar a tese e a prática da “comunidade ideal” e localizar as diferenças como desvios passíveis de normalização e de depressão.

Retirar o problema da esfera estatal e passá-lo para a esfera do individual, *instiga* o que cada indivíduo pode fazer para tornar o mundo melhor, a cidade melhor, o bairro melhor, a escola melhor, a creche melhor etc. Enfim, *joga com* o que cada um pode dar de si para construir um mundo melhor, como se já não participasse o suficiente nas contribuições com impostos.

Na concepção neoliberal, para refundar a cidadania capitalista, faz-se necessário limitar os direitos sociais e os gastos estatais. Faz-se necessário privatizar a previdência, a saúde, a educação, a segurança, as instituições públicas de forma geral, permitindo que o Estado se distancie do processo de efetivação de serviços e atue apenas como órgão promotor e regulador e, se for o caso, financiador. Se, no início, a proposta de cidadania era expansiva, agora ela se torna necessariamente restritiva. O acesso real e efetivo à política e ao bem estar social é coisa do passado. Para o mundo capitalista, cidadania, hoje, é a sobrevivência para o mundo do trabalho, é a manutenção do “cidadão” em condições mínimas que lhe possibilitam trabalhar e ter necessidade do trabalho para a sua sobrevivência. Assim ocorrendo, é exatamente tudo que o capital precisa para garantir a permanência da situação favorável aos capitalistas.

É preciso identificar a quem interessa difundir a idéia de que a desigualdade e a concorrência são fatores positivos, bem como de qual ponto partem os desiguais e quais

participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais – complementares, e nunca em substituição, às atividades curriculares/educação formal – e de cidadania, em benefício dos alunos, da própria escola, de seus profissionais e da comunidade. O projeto é implementado em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Faça Parte, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de instituições e empresas comprometidas com a educação de qualidade para todos. O Amigos da Escola é um projeto de comunicação implementado de forma descentralizada. Ele utiliza a força mobilizadora da Rede Globo para sensibilizar a população e a comunidade escolar a darem sua contribuição para a melhoria contínua da escola pública (em seu papel essencial de educação formal e centro da comunidade). Além disso, desenvolve ferramentas úteis para a escola que realiza ou pretende realizar atividades com voluntários (informações disponíveis em: amigosdaescola.globo.com).

possibilidades eles possuem de concorrerem em pé de igualdade e, principalmente, qual a noção que se tem de igualdade em um país com tamanhas desigualdades. Nem sempre o que se deseja é a igualdade; apontar a diferença para garantir as necessidades dos que se encontram nessa situação amplia a possibilidade de políticas nessa direção.

Domingues (2001, p. 220) considera que a ampliação dos direitos políticos e sociais carrega uma ameaça potencial ao capitalismo, na medida em que a cidadania “passa a viver em uma relação tensa com a estratificação social em termos de classe. Enquanto a cidadania implica igualdade social, a classe conjura desigualdades”. Da Matta (1997, p.69), a partir de outra perspectiva, chama a atenção para a contradição na sociedade brasileira entre o credo igualitário, segundo o qual todos são iguais perante a lei – “o papel social de indivíduo (e de cidadão) é uma identidade social de caráter nivelador e igualitário” – e a realidade, com suas práticas desiguais e hierarquizadas alimenta-se a existência de privilégios.

Essa tensão parece inerente à própria noção de cidadania. Para compreendê-la, torna-se cada vez mais necessário historicizá-la, possibilitando perceber a dinâmica dos fenômenos sociais, ainda mais numa época marcada pelo que Jameson (2002, p. 14) chama de “surdez histórica”, característica do pós-modernismo.

Desse modo, devemos estar atentos à necessidade de o Estado garantir a todos um padrão mínimo de saúde, de alimentação, de moradia, de educação, de lazer, condições de trabalho etc., como um direito e não como um benefício. Sendo assim, cabe considerar a não-ação do governo (o que o governo escolhe não fazer) como determinante da política pública em um processo social, pois esta pode ter tanto impacto na sociedade quanto a ação.

Hoje, ser cidadão é poder conviver democraticamente em uma sociedade que garanta as melhores condições para cada um e para todos, tais como: realização pessoal e coletiva com base nas conquistas alcançadas pela humanidade; acesso à educação, à saúde física e mental, ao lazer, aos bens culturais, ao convívio equilibrado com o meio ambiente; respeito ao outro, a suas escolhas, a seu credo, a sua condição e opção sexual, política e filosófica. Mas para que isso ocorra, faz-se necessária a presença anterior de um elemento aglutinador: o sentimento de comunidade, de identidade coletiva que seria, como dissemos no início, para os antigos, pertencer a uma cidade e, para os modernos, a uma nação.

A cidadania passou a operar como idéia extraordinariamente potente para equacionar em registros distintos tanto a questão da desigualdade quanto da participação e, atualmente, a questão da diferença, com a emergência das singularidades, como reivindicações políticas legítimas, ou seja, dos avanços da política da diferença às ações afirmativas (CRUZ, 2005, p. 89).

A construção de uma cidadania plena exige um sábio equilíbrio entre espaços público e o espaço privado, pois o predomínio excessivo de um pólo pode inviabilizar o outro.

Em outras palavras: trata-se de buscar a integração da solidariedade familiar existente no espaço doméstico, com as regras impessoais, racionais das instituições públicas. Enfim, efetivar o que Da Matta (1997) chama de “levar a casa para a rua”.

A cidadania exige a presença ativa de pessoas capazes de se reconhecerem como cidadãos. Para tal reconhecimento, é necessário elas mesmas tenham a possibilidade de acesso aos bens da civilização moderna, como: formação intelectual, profissional, emprego, renda etc.

O peso da cidadania burguesa parece caracterizar a impossibilidade da construção de uma nova sociabilidade, a comunista. A aparência não é uma ilusão, nem uma falsa consciência: ela atua no sentido de tornar possível que uma determinada visão de mundo materialize-se, que o logos se faça carne. Constitui-se como fundante do real. A crença no chamado Estado democrático de direito, ainda que miragem na prática cotidiana, torna possível sua aceitação (DIAS, 2002, p. 135).

A cidadania é uma condição política de direitos e obrigações frente à coletividade e às pessoas com as quais se convive. É poder refletir sobre os atos que tenham consequências sociais, ter consciência dos seus resultados positivos ou negativos sobre a sociedade. É a observação de nossos atos, no sentido de vigiar a nossa tendência da não-valorização do espaço público, evitando ações, tais como: jogar o lixo no chão, pois o lixo que se joga no chão contribui para que ocorram grandes alagamentos que deixam centenas de pessoas sem moradia e outras tantas sem possibilidade de ir e vir; o descaso com as praças, monumentos, telefone público, o pagamento de propina ao policial, o desvio de verbas públicas; o eterno “jeitinho” que todo “bom” brasileiro conhece no sentido de fugir do cumprimento de suas obrigações. Enfim, ser coerente com o espírito de cidadania seria o entendimento de que, além de reclamar por nossos direitos, devemos estar atentos aos nossos deveres. A cidadania deveria, então, ser observada como coletivo de social envolvendo direito e deveres de todos, sem distinção de qualquer natureza que possa beneficiar ou prejudicar alguém em detrimento de outrem.

Segundo Boron (2002, p.187):

Há duas razões pelas quais o Estado deverá tratar de satisfazer, pelo menos parcialmente, as exigências da cidadania na América Latina: em primeiro lugar porque suas exigências são justas, principalmente se se leva em conta os padecimentos ocasionados pelo auge do ‘capitalismo selvagem’ na região; segundo, porque só o Estado pode resolver um problema crucial de toda transição: a construção de uma nova legitimidade democrática, algo impensável à margem disso que se denomina *governmental performance* e que para sociedades com tantas carências como as nossas requer inevitavelmente manter um significativo gasto social.

Para Dias (2002, p.141), discutir a distribuição de benefícios sociais sem questionar a exploração capitalista é aceitá-la na prática. As políticas populistas mascaram o problema da distribuição de renda e conferem ao Estado a noção de bom administrador por

tratar da individualidade de alguns. Entretanto, esse fato impossibilita/neutraliza a ação coletiva.

Para muitos autores, na América Latina não é possível se instituir a democracia (contraponto da cultura política). Os níveis de desigualdades sociais existentes no Brasil dificultam a consolidação de nossos sistemas democráticos, mas

se compreendermos a democracia como instituição de uma sociedade democrática e o socialismo como instituição de uma política democrática, compreenderemos que somente numa política socialista os direitos, que definem essencialmente a sociedade democrática, podem concretizar-se e que somente em uma sociedade democrática a prática política socialista pode efetivar-se (CHAUI, 2006, p.145).

A cidadania de fato só pode se constituir por meio da luta cotidiana por novos direitos e pela garantia da permanência daqueles que já existem, pois

[...] o *poder* corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido (ARENDT, 1994, p. 36).

Nesse sentido, concluímos que a cidadania só se efetivará com a força desse poder coletivo, tanto na busca da igualdade quanto para o olhar das necessidades dos diferentes, cada um em seu lugar e, possivelmente, em certos momentos a igualdade e a diferença juntas, de forma a prover a ação justa para todo o corpo social. De acordo com Dagnino (1994, p.103), o caminho de uma visão historicizada da cidadania como estratégia efetivaria apenas

[...] onde seria possível articular o direito da igualdade com o direito à diferença. Enquanto estratégia, o conteúdo cidadania é sempre defendido pela luta política e é portanto capaz de incorporar dimensões de subjetividade, aspirações e desejos[...] na medida em que esses interesses, através da luta política, consigam se generalizar como interesse coletivo e se instituir em direitos.

As políticas neoliberais influenciaram as ações governamentais no sentido de atender as exigências mundiais. Nesse sentido, documentos foram elaborados para que essas propostas se efetivassem e pudessem servir de “referencial”, no intuito de “orientar” as “decisões regionais e locais sobre currículo e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” como nos informam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 13). Entre essas orientações a formação para a cidadania está presente em muitos momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho consideramos importante uma retomada às discussões realizadas até então, com vista a responder a questão apresentada inicialmente, na busca da compreensão do que propõe este estudo intitulado Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia no Contexto de uma Política Curricular Nacional.

Apresentamos como objetivo do trabalho verificar como a política dos PCNs influenciou a questão curricular em Goiânia. Para tanto, tivemos por referência a política nacional, na tentativa de compreender seu impacto local.

A determinação sobre a construção curricular inicia-se na Constituição Federal, passa pelo Plano Nacional de Educação, pelo Plano Decenal de Educação culminando na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando uma linha única da formação cidadã, da formação para o trabalho na busca do padrão de qualidade desejada pela legislação e pelos planos traçados na esfera internacional que direcionam a educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) confirma a formação comum indispensável para o exercício da cidadania de modo a fornecer meios ao aluno para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A base nacional comum também é reafirmada pela LDB, atentando para as características regionais e locais da sociedade. Estabelece ainda, a necessidade de os Estados, em ações integradas com o município, elaborarem e executarem políticas e planos educacionais, estarem em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação. A LDB estabelece a prescrição de que na estrutura da União exista a presença do Conselho Nacional de Educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental constituem-se, muito provavelmente, como o documento mais detalhado que já foi elaborado pelo MEC na direção de um currículo nacional para esse nível de ensino, e até por isso o mais polêmico das últimas décadas. A ampla discussão teórica voltada para a educação, à atenção dada a cada disciplina do ensino fundamental, a apresentação dos objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, além de orientações didáticas, separadas por ciclo, configuram-no em um documento extenso e detalhado. Esse fato tem gerado crítica, com a qual concordamos, de que traria um certo “engessamento” aos profissionais da educação. As novidades destacadas em relação ao documento são os temas transversais e o trabalho interdisciplinar.

Bem mais concisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental são elaboradas em 1998, reafirmando os princípios dos direitos e deveres da cidadania e da base nacional comum de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica.

Estabelece ainda que o ensino fundamental esteja relacionado com a vida cidadã pela articulação dos aspectos da saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, meio ambiente e tecnologia, cultura e linguagens, temas semelhantes aos estabelecidos como temas transversais.

Todo esse movimento operado no Brasil é também reflexo de uma política internacional que estabelece metas a serem atingidas pelos países periféricos e que decide os caminhos da política nacional em muitos países. As tensões entre os objetivos globais e locais, como foi exposto, reafirmam-se na política educacional.

O que pudemos visualizar foi que as questões curriculares atuais vão muito além dos aspectos técnicos e envolvem questões de cunho político, econômico e social, de forma contextualizada, não sendo possível assim uma leitura neutra das propostas curriculares. Faz-se necessária a crítica sobre o que se pretende com um currículo quando implantado e quais as relações de poder que se inscrevem nesse processo.

Consideramos também a importância de se verificarem as diferenças existentes entre o currículo formal ou oficial, o currículo em ação ou real e por fim, e não menos importante, o currículo oculto. É preciso averiguar de que forma cada um desses currículos é efetivado ou não na esfera escolar, o que se torna tarefa difícil, visto que os mesmos se entrelaçam e assumem dimensões muito além do que é oficialmente estabelecido, seja na legislação, nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares nacionais ou municipais ou ainda nos projetos político-pedagógicos.

Em se considerando a proposta de um currículo nacional, para que seja democraticamente engendrada, há que ser construída com a sociedade, de forma a possibilitar um diálogo amplo entre os educadores. Desse diálogo poderiam surgir mudanças reais no currículo vivenciado em sala de aula.

Seguindo essa linha de raciocínio, desde a legislação maior, até pela própria configuração das propostas curriculares nacionais e suas semelhanças, constatamos que as aproximações na política curricular estão presentes também na esfera municipal.

Se a definição curricular estivesse presente apenas nos documentos oficiais, poderíamos questionar a presença ou não de suas propostas em sala de aula, até mesmo pelo desconhecimento que os professores demonstram em relação à proposta dos documentos oficiais. Mas no momento em que nos deparamos com a política de escolha dos livros didáticos, sob o argumento da incompetência do professor para escolher o livro a ser adotado na sala em que ministra aula, e que para serem adotados devem, necessariamente, ser

observadas as orientações estabelecidas pelos PCNs, sua obrigatoriedade se torna ainda mais evidente.

Entendemos que por trás dessa política, existe ainda a finalidade da padronização da educação de forma a possibilitar a avaliação da qualidade da educação nacional. Para que a avaliação ocorra é necessário que todos estudem o mesmo conteúdo para que se possa realizar a mesma avaliação. Tal como Torres (2001) apontou, em Goiânia, na visão dos professores, a solução para a redução dos índices de repetências, também foi a aprovação compulsória.

A idéia de que os PCNs não estariam sendo impostos esbarra na questão da elaboração dos livros didáticos. Como eles não são impostos se constam, obrigatoriamente, nos livros didáticos que são adotados pelas escolas? Esta não seria uma forma de imposição? Os professores teriam como opção a adoção de um livro que não estivesse de acordo com os PCNs? Outra forma de imposição dos PCNs estaria na necessidade de atingir os objetivos da avaliação nacional que também é elaborada tendo-os como referencial.

Constatamos ainda que os concursos públicos³¹ realizados na esfera municipal apresentaram, até então, os PCNs em sua bibliografia. Portanto, os candidatos a professores também necessitariam de estudar os PCNs para a realização do concurso.

E por fim, verificamos que no concernente as orientações da união, após mais de dez anos de sua implantação, os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências nas escolas e continuam sendo a proposta de política pública educacional do MEC.

Em seguida, apresentamos a RME e apontamos à importância da criação do Conselho Municipal da Educação em 1997 e suas influências na construção do currículo em Goiânia. Este já vem sendo construído desde 1988 e, a cada ano, busca a sua identidade de forma mais coerente, com criação do grupo de estudos e trabalho na área de currículo. Envolve, nesse processo, além de vários gestores da SME, gestores e professores de várias escolas proporcionando ao grupo a possibilidade do conhecimento que certamente interferirá tanto no currículo formal quanto no currículo vivido pelas escolas.

As novas DCMs são fruto de um longo período de estudo e elaboração, pois o processo de revisão das DCMs 2001/2004 iniciou em 2006 e sua aprovação pelo CME se deu em junho de 2008, após atender as solicitações do CME que, em parecer da acessória técnica, ressalta a importância dos PCNs como eficiente orientação para os professores. Esclarece ainda que os PCNs são expressão da reforma curricular em curso no Brasil.

³¹ Ver em anexo parte do edital nº. 001/2002 e do edital nº.002/2007 apresentando o conteúdo programático dos dois últimos concursos da Secretaria Municipal de educação.

Após a análise dos documentos: PCNs, DCMS - 2001/2004, DCMs – 2008, podemos observar que esses documentos estão, sim, relacionados. Temas transversais, interdisciplinaridade, formação cidadã estão presentes em todos os volumes com maior ou menor ênfase.

Os PCNs, como pudemos comprovar pelo parecer do CME, ainda são referência para a discussão curricular em nosso município e, de certa forma, comprovamos que, pelo menos oficialmente, assumiram maior importância do que as DCNs que deveriam ser o documento presente em todas as construções educacionais do ensino fundamental na questão curricular.

Desde 1996, a LDB apresenta decisão de que todos os estabelecimentos de ensino terão que elaborar e executar os respectivos PPP e que, para tanto, devem respeitar as normas comuns e do sistema de ensino. Identificamos que essa norma foi cumprida e que todas as escolas que visitamos elaboraram o seu documento.

Referente à determinação de que, para a elaboração dos PPP, a escola deverá contar com a participação dos professores e dos pais, conseguimos identificar que a presença dos professores nesse processo torna-se cada vez mais relevante. Com relação à presença dos pais, a qual demonstrou ser muito tímida, pois foram contemplados em 10% dos PPP.

Com relação aos professores, pela própria formação que vêm conquistando ao longo dos anos, estão cada vez mais qualificados para a construção de um PPP com formação teórica; quase 100% dos professores possuem pelo menos um curso de graduação e 70% são especialistas. A construção dos PPP é parte de um processo relevante que leva à democratização do currículo e cabe aos envolvidos na construção desse documento efetivá-la.

Verificamos que alguns aspectos do processo de construção dos PPP ainda precisam ser melhorados com a participação de um maior número de professores, pais e alunos, além da necessidade de maior cuidado com relação à apresentação mais completa das referências bibliográficas no final do texto.

Como em muitos PPP encontramos a informação de que eles passarão por uma avaliação no final do ano, consideramos pertinente que sejam apresentadas essas modificações no ano anterior e, se o PPP do ano anterior serviu de base para a construção atual, acreditamos que isso também deve ser evidenciado.

Como todos os PPP precisam passar pela UR para que sejam aprovados, entendemos que nesse momento, ocorreria a afirmação de que todos eles estão de acordo com as DCMs e, conseqüentemente, seguem orientações dos PCNs.

Mesmo que apenas um dos questionados tenha afirmado que conhece os PCNs, pudemos inferir que essa resposta esteja mais direcionada ao fato de já ter ouvido falar do que propriamente o tê-lo lido. Conforme os dados comprovaram, mesmo quando o professor afirmava conhecer os PCNs, dizia ter lido apenas 1 ou 2 livros, mas nos momentos em que pedimos informações sobre os conteúdos e a metodologia, as informações não apareceram. Também observamos que, mesmo os professores afirmando possuir os livros, eles não apresentaram interesse pela leitura; um número muito significativo afirmou ter lido apenas de um a três volumes.

Como os diretores e coordenadores nos disseram, a maioria dos professores é indiferente com relação aos PCNs, tanto que esses livros não são utilizados nos planejamentos das aulas, mesmo ainda sendo uma política de orientação para os professores conforme informação do CME. Percebemos que nem mesmo as DCMs são de conhecimento de todos os professores.

E, para finalizar, acreditamos que o início da cidadania se daria na garantia das condições mínimas de sobrevivência, educação pública, saúde, lazer. Não acreditamos que a cidadania se configure apenas na busca do mínimo, mas na conquista do máximo que o Estado possa oferecer à sociedade como um todo, muito longe de programas e bolsas que dariam ao Estado um posicionamento paternalista, mas na construção da dignidade humana. Este não é um problema do indivíduo, mas um problema do Estado, cabendo a ele a busca da solução, a despeito da política implantada.

Pelo individual, opta-se pela escola particular, na questão da coletividade luta-se por uma escola pública de qualidade, inclusive com estrutura de qualidade. Diminuir as diferenças é o grande desafio da sociedade atual. A cidadania deve configurar-se enquanto luta, construção ou conquista e não como doação ou voluntarismo.

Nesse estudo, o levantamento de informações sobre a construção curricular no município de Goiânia foi apenas iniciado, ficam então aberta novas possibilidades, novos enfoques, novas perspectivas. Entre elas questões referentes sobre o processo de construção e efetivação do currículo nas escolas. Qual o papel das DCNs na construção curricular hoje? Como se dá a construção dos PPP nas escolas? Qual a participação da comunidade na construção dos PPP? O que está prescrito no currículo é o que se efetiva em sala de aula? Os professores conhecem as DCMs e o PPP da escola? Há muitos outros recortes possíveis.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A. Parâmetros curriculares nacionais e a formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha. In: **Educação e sociedade**, ano XVII, nº. 56, dezembro, 1996. Campinas: Papirus, 1996 p. 506-515.

AMIGOS DA ESCOLA. **O que é o projeto**. Disponível em: <amigosdaescola.globo.com> Acesso em: mai. 2009

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p.9-23.

ANPED- Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação. Parecer da Anped sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, nº2, maio a ago. 1996, São Paulo.

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 3, p. 59-91.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1994.

AUAD, D. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais. **Revista Educação On-Line**, 2005. Disponível em: <www.educaonline.pro.br>. Acesso em 20/12/2008

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S.A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instancias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, vol.23, n. 80, set. 2002, p. 371-388.

BORON, A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 10/03/2008.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM>. Acesso em: 10/03/2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>> . Acesso em: 08/07/2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L5692.htm>>. Acesso em: 08/07/2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 08/07/2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: CNE, 1997.

_____. **Lei 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L5692.htm>>. Acesso em: 08 jul.2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.2 de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em: 13 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do CNE nº 03/1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 13 jan.2007.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 20 jan.2008.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 20 jan.2008.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 20 jan.2008

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 20 jan.2008.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 20 jan.2008.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 20 jan.2008.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 20 jan.2008.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Inep, 2001b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf> . Acesso em: 07. set. 2008.

BRIGGS, A. “the Welfare State in historical perspective, in **Archives Europeens de Sociologie**, II, 1961.

CANDAU, V.M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 9ª ed. 2006. p. 29-42.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil: propostas de governo**. São Paulo, 1994.

CARNEIRO, M. L. F. **A corrupção venceu a esperança**. Universidade e sociedade ano XVI, nº. 38, junho de 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**. 1ª ed.São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CLÍMACO, A.C. de A. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: SILVA, A.H.; EVANGELISTA, E.G.S.(orgs) **Caminhando e Abrindo Caminhos: Trajetória de uma rede municipal de educação**. Goiânia: Editora da UFG, 2004. p. 31-44.

COLL, César. **Entrevista com César Coll**. Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br>. Acesso em: 13 ago.2008

CRUZ, J.A. **O pulso ainda pulsa? Movimentos sociais e cultura política em tempos sombrios**. Goiânia, mimeo, 2006.

CURY, C.R.J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 1996.

CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In:____ **Os anos 90: Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.103-118.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: Para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

_____. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez: Brasília: MEC, Unesco, 1998.

DIAS, E.F. **Gramsci e a política hoje.** Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XI, nº 27, Brasília, 2002.

DOMINGUES, José Maurício. Cidadania, direitos e modernidade. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a democracia contemporânea.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DIOGO, F. **Por um Projecto Educativo de Rede.** 2ª ed. Lisboa, Asa, 1988.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **Qualidade da educação: conceitos e definições.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, maio, nº. 24, Brasília, 2007.

EFA9 - **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Delhi, Índia: 16 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/imagens/stories//declaracaonovadeli.pdf>>. Acesso em: 09 jun.2008

ENGELS, F.; MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2007.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. UFRGS, Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jun., 1996, p. 229-241.

FALEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. 3d., p. 209-235.

FERNANDES, F.C. **Políticas Públicas em Educação Básica.** mimeo, s/d.

FIORI, J.L. **Em Busca do dissenso perdido: ensaios críticos a festejada crise do estado.** Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

FOLHA DIRIGIDA. **Entrevista com o Ministro Paulo Renato de Souza.** Disponível em: <<http://folhadirigida.com.br/professor2001/cadernos/maiorriqueza/3.html>>. Acesso em: 06 ago.2008.

FONSECA, F.N. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, M. **É este o ensino de artes que queremos? Uma análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** João Pessoa: Universitária. UFPB, 2001. p. 15-30.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**, abril de 2003. Campinas: Cortez, vol. 24, n. 82, p. 93-130.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de Maria Luiza X . A. Borges. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOIÂNIA (Cidade). Conselho Municipal de Educação. **O Conselho Municipal de Educação de Goiânia e a regulamentação da educação infantil - relatório de pesquisa**. s/d. Disponível em <www.goiania.go.gov.br/download/cme/cmepesquisa.doc>. Acesso em: 23/06/2009.

_____. **Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 1984 (mimeo).

_____. RESOLUÇÃO N.º 075 , de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre adequação de Documentos Escolares à legislação vigente e dá outras providências. Disponível em. <www.goiania.go.gov.br/download/cme/resolucao75_99.doc>. Acesso em:

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001/2004**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2000.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Goiânia, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2008.

GOIÁS, (Estado). Secretaria Estadual de Educação - Fórum Estadual de Educação. Governo do Estado de Goiás. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. Goiânia, 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Histórico do Conselho Estadual de Educação**. Disponível em: <www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 05 jun.2008.

HAYEK, F. Governo de maioria. In: _____. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

JACOMELI, M.R.M. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JAMESON, F. **Pos-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, A.C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: _____. **Educação e sociedade**, campinas, vol. 23, n. 80, p. 389-403, setembro/2002.

_____. Quem defende os PCN para o ensino médio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O Pensamento Curricular no Brasil. In: _____. **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.13-54.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006a, p. 159-186.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. ? In: MOREIRA A.F.B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus: 2006b, 9ª ed., p.43-58.

MARTINS, R.B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 11ª ed. 2007. p. 49-73.

MOREIRA A.F.B; SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 1, p. 7-37

MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA A.F.B. **Currículo: políticas e práticas**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus: 2006, p. 11-28.

OLIVEIRA, R.P. **O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Revista Brasileira de Educação nº 11, mai/jun/jul/ago 1999, p.61-74.

PAOLI, M.C. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, B.S. **Democratizar a democracia**: Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Disponível em: < www.pt.org.br >. Acesso em nov. 2007.

PEIXOTO, M.G. **LDB: Regulamentação, impasses, contradições e o Plano Nacional de Educação**. PUCviva revista nº 2. set 1998.

PIERANTI, O.P. **Da segurança nacional à insegurança jurídica nas telecomunicações**: O código brasileiro de telecomunicações, 45 anos depois. Revista de economía política de la informacion y comunicacion. Vol. IX, n.º3, sep./dec.2007.

PINTO, R.N. **Modernidade e nacionalismo no coração do Brasil**: a cidade e a escola (re) inventando o Brasil (1937-1945). Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: jun. 2009.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAINHO, Renata Rodrigues. **Os Parâmetros curriculares nacionais em uma escola juizforana**: um caso de implementação dessa orientação curricular. 2005, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, SP: Editora Abril. Ano X nº. 83, abril de 1995. **Entrevista com a Prof. Ms Iara Prado**, Secretária de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANTOS, L.L.C.P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In: **Educação e sociedade**, campinas, vol. 23, n. 80, p. 349-370, setembro/2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associado, 2002b.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8ª ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5ª ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, A.F. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de estado a agência de empresariamento do ensino superior. In.: NEVES, L.M.W. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 117-136.

TAVARES, J.N.T. **A política educacional da União e os Currículos do ensino fundamental: os PCNs**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte. PUC. 2002. (mimeo).

TERIGI, F. **Resituando el debate sobre la política curricular em nuestro país**. Novedades Educativas 82. 1997.

TORRES, R.M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2001.

TOSCHI, M.S. A nova LDB. In: ADUFG. **LDB comentada**. Goiânia, GO, 1997.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. In: Conferencia Mundial sobre a Educação para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia.

_____. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p.97-108.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização, 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político- Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: _____. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**, 22ª ed. 2006. Campinas, SP: Papirus, p. 11-35.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 11ª ed. 2007. p. 9-32.

VIANA, M.V.L. A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional: a instrumentalização de um conceito. In: SILVA, A.H.F.; EVANGELISTA, E.G.S. **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: editora da UFG, 2004, p.219-232.

VIANNA, C.P.; UNBEHAUM, S. **O gênero nas políticas públicas de Educação no Brasil: 1988-2002**. Caderno de pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr.2004.

VIEIRA, S.L. **Política Educacional em Tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.

WCEFA, Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decênio de 1990. In: **Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos**, 1990, Jomtien, Tailândia.

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos diretores e coordenadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA NO CONTEXTO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL

PESQUISADORA: NEISI MARIA DA GUIA SILVA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS DIRETORES E COORDENADORES DAS ESCOLAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Nº _____

Nas questões de múltipla escolha, favor circular os números:

Identificação

1) Idade

1- De 20 a 30 anos

2- De 31 a 40 anos

3- De 41 a 50 anos

4- De 51 a 60 anos

5- Acima de 61 anos

2) Grau de instrução

1- Magistério: _____ ano de conclusão _____

2- Graduação: _____ ano de conclusão _____

3- Pós-Graduação:

3.a Especialização: _____ ano de conclusão _____

3.b Mestrado: _____ ano de conclusão _____

3.c Doutorado: _____ ano de conclusão _____

3) Cargo na escola _____

4) Tempo de trabalho neste cargo

1- Até 1 ano

2- De 1 a 3 anos

3- De 4 a 6 anos

4- De 7 a 10 anos

5- Acima de 10 anos

5) Você conhece os PCNs?

1- Sim

2- Não

5.a) Em caso afirmativo, como ficou conhecendo?

1- Na escola onde trabalha

2- Na universidade

3- Em cursos de formação

4- Por interesse pessoal

5-Outro. Qual? _____

5.b) Quais os volumes que você leu?

5.c) Quando teve contato com os PCNs?

Mês/Ano: _____

5.d) Você tem volumes próprios?

1- Sim

2- Não

5.e) Quantos volumes?

- 1-Todos
- 2-Um ou dois
- 3-Três ou quatro
- 4-Cinco ou mais

5.f) Onde recebeu o documento?

- 1- Em casa
- 2- Na escola
- 3- Outros? _____

5.g) Na escola há exemplares? Quantos

6) Você tem utilizado os PCN no seu trabalho?

- 1- Sim
- 2- Não

6.a) Como tem sido utilizado no seu trabalho com a escola?

7) Avaliação dos PCNs:

7.a) Em relação a compreensão do texto, como avalia os PCNs?

- 1- Fácil
- 2- Regular
- 3- Difícil

Justifique: _____

7.b) Em relação aos conteúdos, o que os PCNs trouxeram de novo ?

- 1- Nada
- 2- Pouco
- 3- Muito

Justifique: _____

7.c) Em relação às inovações na metodologias de ensino, o que os PCNs sugerem?

- 1- Nada
- 2- Pouco
- 3- Muito

Cite alguma inovação:

8) Como você avalia a importância dos conteúdos das disciplinas citados nos PCNs para a formação dos alunos?

- 1- Muito importante
- 2- Pouco importante
- 3- Nada importante

9) Como você avalia a importância dos conteúdos das disciplinas citados nos PCNs para a formação dos professores?

- 1- Muito importante
- 2- Pouco importante
- 3- Nada importante

10) Qual o objetivo maior do ensino fundamental proposto pelos PCNs?

10.a) Você concorda?

- 1 - Sim
- 2 - Não?

Por que? _____

11) Você tem conhecimento se os professores utilizam os PCNs em seus planejamentos?

- 1 - Sim

2 - Não?
Por que?

12) Como é a aceitação por parte dos professores da utilização dos PCNs?

- 1- fácil
- 2- indiferente
- 3- difícil

Justifique:

13) O livro didático adotado por este departamento (escola) está de acordo com os PCNs?

- 1- Sim
- 2- Não

14) Houve diferença na prática pedagógica na mudança de série para ciclo?

- 1- Sim
- 2- Não

Justifique:

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA NO CONTEXTO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL

PESQUISADORA: NEISI MARIA DA GUIA SILVA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Nº _____

Nas questões de múltipla escolha, favor circular os números:

Identificação

1) Idade

1- De 20 a 30 anos

2- De 31 a 40 anos

3- De 41 a 50 anos

4- De 51 a 60 anos

5- Acima de 61 anos

2) Grau de instrução

1- Magistério: _____ ano de conclusão _____

2- Graduação: _____ ano de conclusão _____

3- Pós-Graduação:

3.a Especialização: _____ ano de conclusão _____

3.b Mestrado: _____ ano de conclusão _____

3.c Doutorado: _____ ano de conclusão _____

3) Qual (is) disciplina (s) você leciona _____

4) Qual (is) a(s) série(s)/ciclo em que você leciona? _____

5) Há quanto tempo você trabalha no magistério?

1- Até 1 ano

2- De 1 a 3 anos

3- De 4 a 6 anos

4- De 7 a 10 anos

5- Acima de 10 anos

6) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

1- Até 1 ano

2- De 1 a 3 anos

3- De 4 a 6 anos

4- De 7 a 10 anos

5- Acima de 10 anos

7) Trabalha em outras escolas?

1- Sim

2- Não

7.a) Quais? _____

8) Você conhece os PCNs?

1- Sim

2- Não

8.a) Em caso afirmativo, como ficou conhecendo?

1- Na escola onde trabalha

2- Na universidade

3- Em cursos de formação

4- Por interesse pessoal

5-Outro. Qual? _____

8.b) Quais os volumes que você leu? _____

8.c) Quando teve contato com os PCNs?

Mês/Ano: _____

8.d) Você tem volumes próprios?

1- Sim

2- Não

8.e) Quantos volumes?

1-Todos

2-Um ou dois

3-Três ou quatro

4-Cinco ou mais

8.f) Onde recebeu (o)s volume(s)?

1- Em casa

2- Na escola

3- Outros? _____

9) Você tem utilizado os PCN no seu trabalho?

1- Sim

2- Não

9.a) Como? _____

10) Em relação a compreensão do texto, como avalia os PCNs?

1- Fácil

2- Regular

3- Difícil

Justifique:

11) Em relação aos conteúdos, o que os PCNs trouxeram de novo ?

1- Nada

2- Pouco

3- Muito

Justifique:

12) Em relação às metodologias de ensino, o que os PCNs sugerem?

1- Nada

2- Pouco

3- Muito

Justifique:

13) Como você avalia a importância dos conteúdos das disciplinas citados nos PCNs para a formação dos alunos?

1- Muito importante

2- Pouco importante

3- Nada importante

14) Houve diferença na prática pedagógica na mudança de série para ciclo?

1- Sim

2- Não

Justifique:

15) O livro didático adotado na escola está de acordo com os PCNs?

1- Sim

2- Não

OBS

ANEXO 1 – Foto dos 10 exemplares dos PCNs





PREFEITURA DE GOIÂNIA

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Processo – SME N. 30529014

de: 19-12-2006

Interessado(a): Secretaria Municipal de Educação

Assunto: Análise e Aprovação do Documento Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Parecer – AT/CME N. 043/2008

de: 30-04-2008

Data da análise: 25-06-2008

Sessão plenária – CME Nº 070/ 2008

PARECER DA ASSESSORIA TÉCNICA/CME N. 043 /08**1. HISTÓRICO**

A Secretária Municipal de Educação, Professora Márcia Pereira Carvalho, encaminhou a este Conselho, em 19 de dezembro de 2006, por meio do Ofício N.1.931/2006 - SME, o Documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano”, para análise e aprovação.

Tal Documento foi apreciado pela Assessoria Técnica deste Conselho em fevereiro de 2007, momento em que foram identificados alguns aspectos que mereciam atenção, o que implicaria uma revisão de sua estrutura, bem como a compatibilização de conceitos ali utilizados, a exemplo dos de escola e currículo.

Em 15-03-2007, foi estabelecido um diálogo entre este Conselho e representantes da Comissão de Currículo da SME, desencadeando o processo de revisão do texto. Por meio do Ofício N. 2596/2007-SME, de 21 de dezembro de 2007, a Secretária encaminha a este Órgão o Documento em análise, informando que esse substitui a versão anterior.

2. DA COMPETÊNCIA DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SE MANIFESTAR ACERCA DESSA MATÉRIA

Cabe ao Conselho Municipal de Educação, conforme seu Regimento Interno, Art. 2º, I, “b”, II, “e” e III “d”, dentre outras competências, baixar normas que regulamentem a organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições educacionais jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Goiânia, bem como deliberar sobre bases curriculares e emitir Parecer a respeito de

questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio do referido Sistema.

3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL RELATIVA ÀS DIRETRIZES CURRICULARES

A importância da questão curricular é identificada já na Carta Magna de 1988, quando essa afirma em seu Art. 210 que devem ser “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A partir dessa indicação, a LDB N. 9.394/96 orienta, por meio de seus Arts. 26 e 27, que seja ofertado, obrigatoriamente, “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Afirma também a obrigatoriedade do ensino da arte para a promoção do desenvolvimento cultural dos educandos, a necessidade de que a Educação Física seja integrada à proposta pedagógica da escola. Orienta, ainda, que o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições de “diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” e, por fim, que a partir da 5ª série – atual 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos – deve-se incluir, obrigatoriamente, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna.

Tema de complexidade análoga à própria finalidade da Escola como Instituição Social, a questão curricular é destacada em outros documentos que são, também, referência para a formulação de políticas educacionais. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei N. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, a despeito das controvérsias que marcam sua construção, ressalta a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN como expressão da reforma curricular em curso no Brasil e o apresenta como eficiente orientação para os professores (BRASIL, 2001, p. 50).

A Resolução - CNE/CEB N. 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, apresenta em seu Art. 3º os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as ações pedagógicas das Escolas. Instrui, por meio do inciso II desse artigo, que as instituições deverão explicitar em suas propostas pedagógicas “o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino”. Com o objetivo de preservar e legitimar a “unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional”, orienta que seja estabelecida a relação entre a Educação Fundamental e:

- a – a vida cidadã por meio da articulação entre vários dos seus aspectos, tais como:
 1. saúde;



PREFEITURA DE GOIÂNIA

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO – CME Nº 119, de 25 de junho de 2008.

Aprova as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência - Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e dá outras providências.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, com fundamento nos Arts. 238 e 239 e incisos da Lei Orgânica do Município, no Art. 1º, no Art. 6º e suas alíneas da Lei de sua Criação Nº 7.771, de 29 de dezembro de 1997, no Art. 1º e no Art. 2º com seus incisos e alíneas do seu Regimento, tendo por base o Parecer-AT/CME Nº 043/08 e de acordo com a documentação contida no Processo-SME Nº 30529014/06,

Resolve

Art. 1º Aprovar as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência - Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, por 3 (três) anos, a partir de 2008, inclusive, com as observações contidas no Relatório da Comissão, especialmente os referentes às áreas de Arte, Educação Física e Geografia.

Art. 2º Determinar que seja encaminhado a este Órgão até o último dia útil do primeiro trimestre do ano seguinte, Relatório Anual de Avaliação conjunta de ações que têm sido promovidas para a garantia de implementação das Diretrizes.

Art. 3º Determinar que a avaliação de que trata o Art. 2º seja realizada com representação dos segmentos e instituições que compõem o Sistema Municipal de Educação, conforme disposto nas Considerações Finais do Parecer – CME Nº 043/2008:

- Representação de Educandos dos Ciclos II e III;
- representação de Pais e ou responsáveis pelos educandos dos três ciclos;
- representação de Professores que atuam nos Ciclos;
- representação de Gestores e Coordenadores das Escolas, por URE;
- representação do Departamento Pedagógico – DEPE, especialmente da Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – DEFIA, Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE e de Apoios Pedagógicos de cada Unidade Regional de Educação – URE;
- representação do Conselho Municipal de Educação de Goiânia;
- representação do Fórum Municipal de Educação de Goiânia.

Art. 4º Determinar que sejam utilizados como critérios mínimos para avaliação das Diretrizes ora aprovadas, a identificação de:

- Ações de implementação das Diretrizes Curriculares que tenham promovido maior articulação entre as etapas dos Ciclos;
- formas de incorporação dessas Diretrizes Curriculares no Projeto Político-Pedagógico das Escolas e as implicações desse PPP na organização do conhecimento trabalhado nas Escolas;
- avaliações por parte dos Professores referentes às possibilidades de realização do trabalho com o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar;
- experiências avaliativas com os educandos em que se evidenciem não apenas aspectos cognitivos, mas que expressem o desenvolvimento integral, finalidade nuclear da concepção de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Art. 5º Determinar que seja apresentado para apreciação e aprovação deste Órgão, até 31-01-2009 a Base Curricular relativa à Educação Fundamental de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogando-se às disposições em contrário.

Sala das sessões plenárias, aos vinte e cinco dias do mês de junho de 2008.

Ampara Ferreira de Barros Paiva
Presidente
Luciano Coelho da Silva – Vice-Presidente
José Agtônio Guedes Dantas – Secretário-Geral
Ana Rita Marcelo de Castro
André Luiz Alves Villar
Dilma Vieira da Silva Mattos
Iêda Leal de Souza Martins
João Batista do Nascimento
Lindomar Resende Rodrigues
Maria Eurídice de Oliveira
Rosimeire de Sousa Leocádio
Sílvia Campos Nunes
Wilson Sodré de Oliveira



CONCURSO PÚBLICO

Edital 001/2002

CARGO

**Profissional de Educação II
Professor - Educação Artística**

ORIENTAÇÕES AO CANDIDATO

1. Só abra este caderno quando o fiscal autorizar.
2. Leia atentamente cada questão antes de responder e escolha apenas uma das quatro alternativas, conforme o enunciado de cada questão.
3. Transfira as respostas para o cartão, observando atentamente a numeração das questões.
4. Essa prova contém 50 questões objetivas e uma questão discursiva.
5. Essa prova tem duração de 4 (quatro) horas.
6. Marque o cartão-resposta assim:



SMARH
Secretaria Municipal de Administração e
Recursos Humanos



ANEXO VIII

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

CARGOS DO PLANO DE CARREIRA DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA – COMUM AOS CARGOS: PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO II – PEDAGOGIA, ARTE, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO FÍSICA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, INGLÊS E MATEMÁTICA.

- 1 Interpretação textual: hierarquia dos sentidos do texto, situação comunicativa, pressuposição, inferência, ambigüidade, ironia, figurativização, polissemia, intertextualidade, linguagem não-verbal.
- 2 Modos de organização do texto: descrição, narração, exposição, argumentação, diálogo e esquemas retóricos (enumeração de idéias, relações de causa e consequência etc.).
- 3 Estrutura textual: progressão temática, parágrafo, período, oração, pontuação, tipos de discurso, coesão lexical e conexão sintática.
- 4 Gêneros textuais públicos, técnicos e oficiais: editorial, notícia, reportagem, resenha, crônica, carta, artigo de opinião, relatório, parecer, ofício etc.
- 5 Estilo e registro: variedades lingüísticas, formalidade e informalidade, formas de tratamento, propriedade lexical, adequação comunicativa.
- 6 Língua padrão: ortografia, regência, concordância nominal e verbal, flexão verbal e nominal.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2002.
- KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1998.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- _____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- NICOLA, José. *Gramática da palavra, da frase, do texto*. São Paulo: Scipione, 2004.

CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO – COMUM AOS CARGOS: PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO II – PORTUGUÊS, ARTE, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO FÍSICA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, INGLÊS E MATEMÁTICA.

- 1 A organização e a gestão das instituições educacionais.
- 2 Os ciclos de formação e desenvolvimento humano.
- 3 A avaliação da aprendizagem: princípios, pressupostos, desafios, procedimentos e instrumentos.
- 4 A educação sistematizada e as características cognitivas, afetivas e sociais das crianças, dos adolescentes dos jovens e dos adultos.
- 5 A educação inclusiva na rede pública de ensino.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Fátima. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº. 68, Dezembro, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNE nº 2, de 7 de abril de 1998). Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/legislacao/default.asp>

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Fátima. *Inclusão*: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- ARRIBAS, Teresa Lleixà. *Educação Infantil*: desenvolvimento, currículo e organização escolar. São Paulo: ARTMED, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº. 68, Dezembro, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNE n.º 2, de 7 de abril de 1998). Disponível em: <http://www.aprendebrazil.com.br/legislacao/default.asp>
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Resolução CEB/CNE n.º 1, de 5 de julho de 2000). Disponível em: <http://www.aprendebrazil.com.br/legislacao/default.asp>
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CEB/CNE n.º 2, de 11 de setembro de 2001). Disponível em: <http://www.aprendebrazil.com.br/legislacao/default.asp>
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n.º 1, de 7 de abril de 1999). Disponível em: <http://www.aprendebrazil.com.br/legislacao/default.asp>
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96). Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.aprendebrazil.com.br/legislacao/default.asp>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Orientações Gerais. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>
- BREZEZINSKI, Iria (Org.) *LDB Interpretada*: diversos olhares se encruzam. São Paulo: Cortez, 2002.
- COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*: psicologia da educação escolar. V.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7ª ed. Vol. 5. São Paulo: Cortez / Série "Guia da Escola Cidadã", 2000.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: Daniels, Harry. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. São Paulo: Mediação, 2001.
- KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância*: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 2001.
- KRUG, Andréa. *Ciclos de formação*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador/BA: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- MANTOAN, Maria Tereza E. et al. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MOLL, Jaqueline. et al. *Ciclos na escola, tempos na vida*: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORAN, José Manuel. *As tecnologias na educação básica*: desafios da televisão e do vídeo à escola. s/d. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/tedh/tedhtxt2b.htm>
- PARO, Vitor. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.
- SACRISTÁN J. Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- 2 Grandezas e Sistemas de Medida: comprimento, superfície, volume, tempo e massa.
- 3 Progressão Aritmética e Progressão Geométrica: Razão, termo geral e soma dos termos; Situações-problema envolvendo progressões.
- 4 Razão e Proporção.
- 5 Trigonometria.
- 6 Noções de Matemática Financeira: Porcentagem; Juros simples e composto.
- 7 Equações e Inequações: Conceito; Resolução e discussão.
- 8 Funções Reais: Conceito e representação gráfica das funções: polinomiais, racionais, exponencial, logarítmica, trigonométricas e modulares; Situações-problema envolvendo funções.
- 9 Geometria Analítica: Sistemas de coordenadas; Equações de retas e circunferência; Equação do plano.
- 10 Sistemas Lineares e Matrizes: Conceito; Resolução, discussão e representação geométrica.
- 11 Geometria: Relações métricas nos polígonos; Perímetro de polígono e comprimento de circunferência; Área de polígono e do círculo; Figuras geométricas espaciais: prismas, pirâmide, cilindro, cone e esfera; Volume de prismas, cilindro, cone e esfera.
- 12 Análise Combinatória e Probabilidade: Princípio fundamental de contagem; Combinações e permutações; Probabilidade de um evento.
- 13 Noções de Estatística: Apresentação de dados estatísticos: tabelas e gráficos; Medidas de centralidade: média aritmética, média ponderada, mediana e moda.
- 14 Tendências pedagógicas na Educação Matemática.
- 15 Planejamento do ensino de matemática: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.
- 16 Aprendizagem de conteúdos de matemática: conceituais, procedimentais e atitudinais.
- 17 Princípios e métodos da resolução de problemas matemáticos, a heurística e a aprendizagem de resolução de problemas.
- 18 Etnomatemática e transdisciplinaridade.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

Matemática

Poderá ser utilizado qualquer livro do Ensino Fundamental, Médio ou Superior que trate dos assuntos do programa.

Educação Matemática

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática. 1ª a 4ª série. Volume 3.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série. Matemática. Volume 3..

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

COLL, César. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: artes Médicas do Sul, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

_____. *Educação Matemática: da Teoria à Prática*. Coleção Perspectivas em Educação Matemática. 4 ed. Campinas: Papirus Editora, 1998.

_____. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

FIORENTINI, Dario. *Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil*. Revista Zetetiké. Ano 3, nº 4, 1995. p. 01 – 37.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Col. Magistério 2o. Grau, Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo*. In: Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1992. p. 27 – 47.