

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

GEOVANA REIS

**A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: entre “obrigações”
curriculares e práticas “autônomas”**

Goiânia
2015

GEOVANA REIS

**A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: entre “obrigações”
curriculares e práticas “autônomas”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Professor Doutor João Ferreira de Oliveira.

GEOVANA REIS

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Reis, Geovana

A Gestão do currículo escolar da Rede Municipal de Ensino de Goiânia
[manuscrito] : entre "obrigações" curriculares e práticas "autônomas" /
Geovana Reis. - 2015.

285 f.

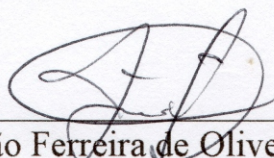
Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE) , Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.
Bibliografia. Apêndice.

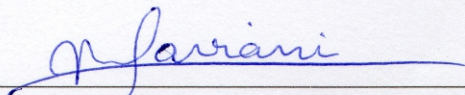
GEOVANA REIS

A gestão do currículo escolar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”

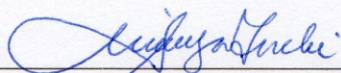
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 27 de agosto de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



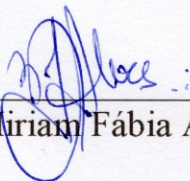
Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (Orientador) – FE/UFG
Presidente da Banca



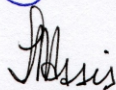
Prof.ª Dr.ª Nereide Saviani – PUC/SP



Prof.ª Dr.ª Mirza Seabra Toschi – UEG



Prof.ª Dr.ª Miriam Fábila Alves – FE/UFG



Prof.ª Dr.ª Lúcia Maria de Assis – FE/UFG

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Osvaldo Reis e minha mãe, Vera Lúcia Reis, in memoriam, por sempre me incentivarem a estudar e por acreditarem em meu potencial desde pequeninha e, ao meu filho Arthur Reis Bandeira Gomes, por ser uma inspiração constante na caminhada teórica recente.

AGRADECIMENTOS

No processo de seleção para o doutorado, meu filho Arthur, então com onze anos de idade, perguntou um dia sobre, para o que eu estava estudando tanto. Respondi que era para uma prova e que se eu passasse iria entrar no doutorado. Então ele continuou: o que se faz no doutorado? Respondi que no doutorado estudamos um tema ou assunto de forma aprofundada e escrevemos uma tese. Ele me olhou profundamente com uma expressão que misturava inquietação e reflexão e indagou: quer dizer que você está estudando, para fazer uma prova para poder estudar mais? Para ele aquilo soava como algo impensável, inacreditável e até inaceitável, onde já se viu alguém ter que estudar pra fazer uma prova para poder estudar mais! Coisa de maluco!

Por um lado o pensamento do Arthur questionava a necessidade de seleção, pois em sua lógica, o fato de alguém querer estudar um tema ou assunto de maneira aprofundada já seria suficiente, não requerendo, portanto, a prova, mas por outro lado, também anunciava a envergadura da tarefa na qual eu estava prestes a ingressar. Afinal, fazer o doutorado é tarefa que exige grande responsabilidade, pois requer aprofundamento no conhecimento no tema em estudo. Ou seja, requer muito estudo!

Por isso, é que agora, quando chego ao fim dessa jornada, tenho muito a agradecer a várias pessoas que colaboraram para que aquele projeto iniciado no processo de seleção chegasse a bom termo.

Quero agradecer ao prof. Dr. João Ferreira de Oliveira pelo acompanhamento e orientação competente, amiga e qualificada, pela confiança em mim depositada, bem como por ter possibilitado uma experiência particularmente relevante, no meu processo formativo, que foi o estágio doutoral de julho a dezembro de 2012 na USP.

Agradeço à Nereide Saviane, Mirza Seabra Toschi, Mirian Fábila Alves, e Lúcia Maria de Assis, pela leitura cuidadosa, rigorosa e atenta do trabalho, bem como pelo diálogo qualificado e as observações apontadas tanto na qualificação quanto na defesa da tese.

Aos professores do PPGE – UFG que muito colaboram com a minha formação e com o bom andamento da tese.

Agradeço aos meus familiares, por suportarem minhas ausências e também criarem as melhores condições para que minha dedicação à tese ocorresse na medida necessária.

Ao Paulo Eduardo dos Santos, colega de doutorado, que esteve em São Paulo comigo no período do estágio de doutorado, pelas reflexões qualificadas e generosas sobre a tese e pelo convívio amigável, gentil e companheiro.

Às minhas amigas, Ítala Maria de Alcântara, Lúcia dos Reis, Margaret Zambeli, Janaína Cristina, Giltane Oliveira Viana Marinho, e ao amigo Cláudio Pires Viana,

companheiros da RME de Goiânia, por sempre estarem próximos e pelo diálogo intenso e fraterno sobre a Rede e a minha pesquisa.

Agradeço ao Luís Gustavo Alexandre da Silva, Lúcia Assis, Diane Valdez, Mírian Fábila Alves, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, colegas de trabalho na FE - UFG, por me auxiliaram sempre que precisei. Em especial ao Luís Gustavo por ter me apresentado ao César Sampaio que prontamente me acolheu em sua casa em São Paulo.

Aos professores da Universidade de São Paulo (USP), Nilson José Machado, Afrânio Mendes Catanni, e Gladys Beatriz Barreyro pelo acolhimento e importantes contribuições no meu processo formativo.

À Gilka Martins, Flávia Dayana e Gláucia Pereira, colegas de pós-graduação que muito colaboraram para a compreensão do meu objeto de estudo nas várias tardes que passamos no grupo de estudos que criamos sobre currículo em meio a muitos risos, preocupações, reflexões e troca de conhecimentos.

Às amigas, Helenice Vieira, Edwiges Carvalho Correa e Neuracy Andrade que sempre torceram para que este estudo se concretizasse.

Aos professores da RME de Goiânia que participaram desta pesquisa por possibilitarem o desvelar de uma realidade tão instigante como a relativa à gestão do currículo por eles realizada.

Lista de siglas

BNCE	Base Nacional Comum da Educação
BUA	Bloco Único de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCENEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMC	Educação Moral e Cívica
EUA	Estados Unidos da América
GTE	Grupo de Trabalho e Estudo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico
OI	Organismos Internacionais
OSPB	Organização Social e Política Brasileira

PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SEB	Secretaria da Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Ensino

Lista de quadros

Quadros	Página
Quadro nº 01 – Relação das escolas selecionadas na RME-Goiânia	275
Quadro nº 02 – Distribuição e retorno dos questionários nas escolas da amostra	275
Quadro nº 03 – Organização das questões por temas	275
Quadro nº 04- Relação entre graduação e pós-graduação dos professores	276
Quadro nº 05 Tempo/fase dos professores da RME na educação	278
Quadro nº 06 Tempo/fase de lotação dos professores da RME na mesma escola	279
Quadro nº 07 Respostas dos professores sobre o que é currículo	279
Quadro nº 08 Respostas dos professores sobre o que seus alunos devem aprender	282
Quadro nº 09 - Elementos a serem aprendidos	286

Lista de apêndices

Apêndice I – Termo de Consentimento Live e Esclarecido - TCLE

Apêndice II – Consentimento de participação da pessoa como sujeito da pesquisa

Apêndice III – Questionário

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR NA ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES EM CONSTRUÇÃO	31
1.1 Escola, currículo e gestão curricular: histórico, concepções, funções e organização ...	32
1.2 Escola, currículo e gestão curricular no contexto histórico brasileiro: da Proclamação da República à primeira metade da década de 1990	45
 CAPÍTULO II - A GESTÃO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS TEORIAS E DAS POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1990	70
2.1 O campo das políticas de currículo a partir da década de 1990: projetos em disputa.....	77
2.2 O currículo na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96: flexibilização e foco na aprendizagem.....	83
2.3 A tentativa de estabelecimento de um currículo nacional a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	92
2.4 Mudanças na estratégia de discussão: as indagações sobre o currículo.....	98
2.5 Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	97
2.6 O debate atual: a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular.....	106
 CAPÍTULO III - A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: UMA TRAJETÓRIA DE REFORMAS ORGANIZATIVAS E CURRICULARES.....	135
3.1 Uma nova proposta pedagógica e curricular: a escola para o século XXI....	138
3.2 Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: ampliando a proposta pedagógica e curricular anterior.....	146
3.3 Nova reformulação da proposta pedagógica e curricular: retomando velhas concepções.....	152
 CAPÍTULO IV - OS PROFESSORES E A GESTÃO DO CURRÍCULO: ENTRE OBRIGAÇÕES CURRICULARES E PRÁTICAS “AUTÔNOMAS”	165
4.1. A gestão do currículo na prática docente: uma categoria em construção.....	165
4.2. Os sujeitos da investigação.....	169
4.3. A visão de currículo dos professores e a organização curricular	174
4.3.1 – O que os alunos devem aprender na visão dos professores.....	179
4.3.1.1. O enfoque na aprendizagem de habilidades cognitivas e sociais	182
4.3.1.2 Os conhecimentos e conteúdos sistematizados como aquisição necessária	186
4.3.1.3 Valores e ética: a formação moral e cívica.....	188
4.3.1.4 A necessidade de se aprenderem hábitos práticos e comportamentos.....	191
4.3.2 O que sabem os professores sobre os documentos oficiais de currículo	197
4.3.3 A organização curricular: desafios e realizações.....	200
4.4. Planejamento e elaboração do currículo: liberdade para criar.....	204

4.4.1 Fontes de consulta para o planejamento/elaboração do currículo: a força do livro didático	207
4.4.2 Participação dos professores no planejamento/elaboração do currículo: quem faz a <i>gestão do currículo</i> ?	214
4.4.3 Como os professores percebem o desenvolvimento curricular: planejamento, execução, acompanhamento e apoio recebido.....	217
4.5 Os professores e a execução do currículo planejado: interveniência de múltiplos fatores	222
4.5.1 A execução do currículo planejado sob a influência de vários elementos	223
4.5.2 – E quando o planejado não consegue ser completamente aplicado? Enfrentando a realidade.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	250
APÊNDICES	265

RESUMO

REIS, Geovana. A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”. 2015. [280 pág.]. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

O presente trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa *Estado, Políticas e História da Educação* do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O propósito da pesquisa é buscar compreender e analisar como se realiza a gestão do currículo por professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME). Com esse objetivo, o estudo parte da discussão do conceito de currículo, procurando observar seu desenvolvimento histórico, sua complexidade e a polissemia nele atualmente contida, além de abordar a gestão do currículo a partir das mediações sofridas pelas teorias e políticas curriculares. Currículos podem ser elaborados em diferentes espaços/instâncias, por distintos agentes, e podem ser materializados em documentos oficiais, normas ou legislações, materiais didáticos e, também, na prática docente. Assim, a gestão do currículo é entendida, neste trabalho, como a conformação dada pelos professores ao que e ao como ensinar, considerando variedades de fontes curriculares para a realidade concreta de suas salas de aula. Importante é ressaltar que, tanto as teorias quanto as políticas curriculares contêm elementos que podem interferir na gestão do currículo realizada pelos professores e, por isso, esta tese buscou trabalhar de forma articulada esses três conceitos: teorias de currículo, políticas curriculares e gestão do currículo. Este trabalho é um estudo de caso ampliado, no qual se estudaram as percepções e visões dos professores da RME de Goiânia acerca da gestão do currículo, desenvolvendo uma pesquisa aplicada de base mista, ou seja, qualiquantitativa. A pesquisa utilizou-se de uma amostragem composta por 99 professores das cinco Regionais de ensino da RME de Goiânia, lotados em dez escolas que ofereciam os três Ciclos do Ensino Fundamental. Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: ser professor do quadro efetivo da RME e concordar em responder ao questionário, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Constatou-se que, apesar das regulações que a política curricular possa conferir à gestão do currículo, esta tem ocorrido de forma relativamente autônoma e que, para sua realização, os professores têm utilizado uma variedade de fontes de pesquisa, desde as oriundas das políticas curriculares oficiais (nacionais e locais) até às não oficiais (livros didáticos e paradidáticos, sites da web, entre outros), adaptando-as à realidade de suas salas de aula, além de recorrerem eventualmente às teorias curriculares conforme suas necessidades imediatas. Portanto, a gestão do currículo empreendida pelos professores da RME de Goiânia é o resultado da interferência do currículo oficial, de propostas ou parâmetros curriculares, de materiais didáticos e de muitas outras fontes, todas elas mediadas pelo *habitus* pedagógico de cada docente.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Gestão de currículo. Teorias curriculares, Políticas curriculares. Diretrizes curriculares. Base Nacional Comum Curricular. Ciclos de Formação. *Habitus* docente.

ABSTRACT

This work is linked to the State Research Line, Politics and History Education program of the Universidade Federal de Goiás Post-graduate School of Education. The purpose of this research is to analyze and understand how the curriculum management by teachers of the Goiânia Municipal Education System (RME) is performed. The study starts from the concept of curriculum discussion, trying to observe its historical development, complexity and contained polysemy, approach the curriculum management from mediations suffered by theories and policies. They can be prepared in different spaces / instances, by different agents, be embodied in official documents, standards or laws, books and also in teaching practice. Thus, the curriculum management is understood in this paper as conformation given by teachers to what and how to teach, considering the curricular sources variety for the concrete reality of their classrooms. It is important to emphasize that both theories as the curriculum policies, contain elements that can interfere in curriculum management performed by teachers and therefore, this thesis sought working these three concepts: Curriculum theory, curriculum policies and curriculum management. It was found that, despite regulations that curriculum policy may provide the curriculum management, this, has taken place autonomously and for its achievement, teachers have used a variety of research sources, since those from the official curriculum policies (national and local) to the unofficial (textbooks and books, web sites, etc.), adapting them to the reality of their classrooms, and eventually resorting to curricular theories according to their immediate needs. Therefore, the curriculum management undertaken by the Goiania RME teachers seems to be the result of the official curriculum interference, proposals or curriculum guidelines, educational materials and many other sources, all mediated by the pedagogical habitus of each teacher.

KEY WORDS: Curriculum, Curriculum management, Curriculum theories, Curriculum policies, Guidelines, Curricular common national basis, Formation Cycles, Teaching habits.

INTRODUÇÃO

Pensar a escola pública na atualidade é um grande desafio, pois implica entender sua relação com a dinâmica social, política e cultural em desenvolvimento, bem como perceber os vínculos históricos entre os projetos formativos atuais e os constituídos há mais tempo. Ademais, é fundamental observar o impacto que o processo de regulação e de normatização do fazer pedagógico, ocasionado pelas políticas educacionais ao longo dos tempos, exerce sobre a prática curricular e pedagógica docente. Nessa direção, esta tese busca problematizar, refletir e compreender como se dá a gestão do currículo escolar, tendo por base, sobretudo, a percepção e a experiência vivenciada por um conjunto de professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

O debate sobre currículo ou sobre o que e como ensinar tem-se tornado questão frequente nas discussões sobre a escola e sobre a formação por esta oferecida, de modo que tem sido tema presente em todas as agendas de reforma educacional nas últimas décadas, especialmente considerando-se os resultados decorrentes dos exames e provas de larga escala que vêm sendo realizados no país desde os anos 1990.

No entanto, tratar desse tema não é questão simples, visto que há uma variedade de posições a respeito. Conforme Torres (1994), a complexidade encerrada no termo *currículo* começa pela existência de múltiplas definições. Muitas vezes ele se reduz a conteúdos a serem ensinados, que acabam por restringir-se a planos e programas de estudo. Outras vezes, é compreendido como tudo que ocorre na escola, de modo a formar as múltiplas identidades dos estudantes, o que lhe dá uma conotação tão ampla que acaba por confundi-lo com as várias dimensões do processo pedagógico.

Além disso, segundo Saviani (1996), a literatura que analisa a história do currículo indica que,

Dependendo do tipo de ensino enfatizado (propedêutico ou de caráter “final”), da formação que [se] quer privilegiar (humanística, científica ou técnica), das necessidades a serem atendidas (do indivíduo e sua família, do Estado ou demandas do mercado) - diferenciam-se o caráter e a modalidade do currículo, distinguindo-se também: as matérias, seu valor relativo e respectivos programas; a destinação de recursos financeiros e materiais às atividades especificamente curriculares; as formas e critérios de avaliação; as normas disciplinares; os modos de acompanhamento e controle das unidades escolares; o lugar e o papel dos saberes elementares (a leitura, a escrita, o cálculo), bem como o caráter e a frequência das campanhas de alfabetização (p. 2).

Nesse sentido, há que se considerar que essa definição é polêmica e que “haverá sempre conflitos e luta de interesses na definição de um currículo. Um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias” (SANTOS, 2002, p. 354). A vitória de uma posição implica sempre a derrota de outra e o que torna uma proposta vencedora são *fatores sociais, eventos políticos*, entre outros elementos. Nesse embate, os vencidos não se calam e, geralmente, colocam-se no campo da crítica e da resistência à implementação da proposta vencedora.

Segundo Moreira (2010) as discussões sobre currículo,

Necessariamente abordam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário pedagógico, as transformações que desejamos efetuar nos alunos, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir (p. 02).

Assim, frente à polissemia do termo e dos vários significados que pode ter no campo da educação, o entendimento de currículo adotado neste estudo é o de instrumento de formação individual e coletiva, constituidor de práticas educativas e sociais, bem como de identidades. Corresponde, assim, “ao conjunto de esforços pedagógicos planejados e desenvolvidos com propósitos educativos” (MOREIRA, 2010, p. 02).

Ademais, o currículo pode ser explícito ou oculto, oficial/prescrito (desejado) ou real (praticado, vivido), além de envolver tipos diferentes de saberes: saber comum, empírico, popular, saber elaborado, científico, entre outros (TORRES, 1994, p. 13).

A complexidade acima apontada pode ser ampliada quando se considera, ainda, que o currículo pode ser elaborado por diferentes sujeitos e em diferentes instâncias. Normalmente, são produzidos por gestores de sistemas educacionais, por legisladores educacionais e por legisladores eventualmente de fora do contexto educacional, por especialistas, pelas editoras de livros didáticos e, também, pelos professores que atuam nas escolas. Cada um desses sujeitos ou instâncias lida com dimensões e aspectos do currículo que ora podem se aproximar ora podem se distanciar.

Vale destacar, ainda, que esses currículos podem configurar-se como proposta de caráter nacional ou local. O Brasil possui uma política curricular expressa na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu artigo 26, estabelece:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser completada, 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). (grifos nossos)

A LDB estabelece, ainda, que compete à União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecer diretrizes para a educação básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. O Conselho Nacional de Educação (CNE), (re)criado pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, constitui-se como órgão responsável por normatizar e supervisionar a educação nacional e, desde 1998, vem elaborando Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar brasileira. Tais diretrizes comportam uma proposta curricular de âmbito nacional, com força de lei, ainda que permita uma parte diversificada para abrigar as particularidades regionais e locais. Em virtude dessa realidade, muitos gestores estaduais e municipais elaboram e distribuem nas redes escolares de sua jurisdição, parâmetros, guias, orientações e outros documentos que buscam interpretar e detalhar as DCN de cada nível, etapa e modalidade de educação. Percebe-se, assim, que o CNE desfruta de grande poder na produção das diretrizes curriculares escolares para todo o país, pois se trata de um órgão normativo e colegiado de Estado constituído para esse fim.

Os gestores educacionais, por sua vez, também participam ativamente da definição dos currículos escolares. Tal participação será diferenciada conforme a esfera administrativa à qual estão ligados. Os gestores nacionais atuam muitas vezes como indutores das Diretrizes, além de proponentes diretos de políticas educacionais que têm maior ou menor impacto nos contextos locais. Exemplo disso é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo governo federal em 2007. Neste, as metas relacionadas à aprendizagem, estabelecidas, sobretudo, via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dialogam diretamente com os currículos escolares (BRASIL, 2007).

Nos contextos estaduais e municipais, a atuação dos gestores educacionais como indutores de propostas curriculares pode dar-se de forma mais difusa, uma vez que são pressionados a seguir as orientações legais, de cunho nacional; contudo, possuem certo grau de independência e podem propor políticas com feições próprias, inclusive com conteúdo de controle e regulação da ação pedagógica.

Por sua vez, especialistas por área de conhecimento e estudiosos do campo curricular podem também influenciar na elaboração dos currículos, já que os resultados de suas pesquisas podem sinalizar a necessidade de mudanças nas escolas. No geral, esses estudos têm como foco os muitos desafios e dificuldades vivenciados pelas escolas. Buscam compreender como o currículo está estruturado, como as orientações centralizadas, sejam das

Secretarias de Educação sejam do Ministério da Educação (MEC), impactam o currículo das escolas e como os professores lidam com essa situação (ARROYO, 1999).

Na outra ponta desse processo temos os professores, que também atuam na (re)elaboração e na gestão do currículo, pois, ao lidarem cotidianamente com ele em suas salas de aula, são instados a adequá-lo às exigências da sua realidade concreta. Em meio a toda essa complexidade que abrange o currículo, os professores se veem envolvidos também, e principalmente, em vários dilemas práticos do desenvolvimento curricular que, no dia a dia, os incita a responder questões acerca do que ensinar, como, quando, de que maneira e com qual objetivo. Além disso, os professores têm que conciliar tudo isso com as recomendações postas nos documentos oficiais.

Não bastassem os documentos oficiais como mediadores da prática curricular do professor, há também a influência, muitas vezes determinante, do livro didático como indutor das escolhas curriculares, além da provável interferência que os exames padronizados estejam impingindo atualmente sobre os currículos. Assim, eles leem, interpretam, concordam, discordam, implementam as recomendações conforme suas concepções e convicções. Portanto, “os professores também são produtores das políticas [curriculares] existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem...” (LOPES, 2004, p. 197).

Desse modo, torna-se fundamental conhecer como os professores têm lidado com esses múltiplos elementos na mediação das suas escolhas curriculares e no desenvolvimento do currículo planejado. Dessa forma, chega-se ao entendimento de *gestão de currículo* adotado neste estudo, qual seja: o modo como os professores compreendem e se apropriam das diferentes fontes de prescrição e de organização do conhecimento que se traduzem num modo de gestão do currículo e de realização do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, são os professores que realizam um trabalho de mediação entre o currículo oficial e o currículo real. Nesse processo os professores (re)planejam o currículo oficial, adaptando-o à sua realidade e, em seguida, buscam executá-lo. Portanto, a gestão do currículo realizada pelos docentes se expressa na combinação de dois momentos do processo pedagógico: o planejamento curricular das aulas, a partir de diferentes fontes, e a execução do currículo planejado.

Partindo do princípio de que o currículo realizado pelo professor em sua sala de aula não é cópia exata de nenhuma das fontes anteriormente citadas, podendo ser, no entanto, e contraditoriamente, composto por elementos de cada uma delas, somadas à formação e à experiência de cada professor em relação à definição do que deve ser ensinado, quando e

como, é que o conceito de gestão do currículo se torna potencialmente vigoroso para o entendimento do que ocorre com a prática curricular.

Conforme Roldão (1999a), a gestão do currículo faz parte da “natureza” do trabalho pedagógico, pois toda e qualquer prática educativa envolve uma opção de gestão do currículo, requer escolhas sobre “o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados” (p. 13). Em virtude disso, “se tem definido o professor como planejador intermediário entre as diretrizes curriculares às quais tem de se adequar ou tem de interpretar, e as condições de sua prática concreta” (SACRISTÁN, 2000, p. 199).

Muitas vezes, os currículos oficiais buscaram centralizar todas as decisões na responsabilidade de especialistas, reservando aos docentes “no plano coletivo a distribuição dos conteúdos pelos trimestres e a atribuição das classificações, e, no plano individual, a planificação das suas aulas quotidianas” (ROLDÃO, 1999a, p. 25). Entretanto, têm surgido cada vez mais posições em defesa de um currículo centrado na escola, quando se abandona a crença nos

Grandes projetos cuidadosamente planejados fora da prática, por agentes especializados, para enfatizar o valor de tentativas mais modestas, mas próximas das condições e desenvolvidas em colaboração com elas e seus professores (SACRISTÁN, 2000, p. 212).

O currículo centrado na escola também possui maiores chances de conseguir envolver os professores na sua execução que o decidido em órgãos administrativos centrais. Além disso, se a intenção for a efetivação de um currículo crítico, não faz sentido a tentativa de se defini-lo de maneira padronizada e universal (MOREIRA, 2000).

Portanto, o presente estudo, ao buscar compreender o processo de gestão do currículo realizado pelos professores, direciona seu olhar para o currículo centrado na escola. Assim, a percepção de até que ponto o estabelecido nos documentos oficiais (legais ou não; de caráter nacional ou local), o indicado nos livros didáticos, o solicitado nos exames de larga escala e outros atuam sobre as escolhas curriculares feitas pelos professores pode apontar-nos, inicialmente, o grau de autonomia que os professores possuem sobre a gestão do currículo, bem como a investigação sobre a prática curricular pode “subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria” (MOREIRA, 1998, p. 30-31).

Além desses aspectos, o desvelamento da responsabilidade acerca da elaboração do currículo desenvolvido nas escolas, bem como a percepção de se a execução do mesmo tem

tido maior ou menor interferência das instâncias gestoras do sistema municipal, poderá ampliar a compreensão de gestão do currículo no atual contexto da educação brasileira, especialmente quando se discute uma Base Nacional Comum, sobretudo para o ensino fundamental e para o ensino médio.

Ademais, atravessada por essa questão da gestão do currículo, a tese busca levantar, ainda, a compreensão dos professores sobre currículo e sobre o que seus alunos devem aprender. Nesse processo, busca-se problematizar as tensões entre as obrigações curriculares, decorrentes de diretrizes, parâmetros, propostas etc e a autonomia do professor na realização do seu próprio trabalho pedagógico-intelectual.

Assim sendo, há que se ressaltar que a Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME-Goiânia) está organizada, desde 1998, em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e, conforme as Diretrizes Curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência (GOIÂNIA, 2009), esta escolha foi baseada, inicialmente, na possibilidade de esse tipo de organização para o ensino fundamental estar presente na LDB (Lei n. 9.394/1996), associada à consideração de que a escola

Pensada e organizada a partir dos tempos da vida deve ser um espaço voltado para a formação integral dos sujeitos, respeitando suas fases de desenvolvimento, no qual o conhecimento científico, cultural e a prática social sejam constitutivos e constituintes do processo ensino-aprendizagem, articulando a instrução e a formação dos educandos (GOIÂNIA, 2009, p. 24).

Vale destacar que tal organização tem preferencialmente a idade como referência para a formação das turmas de estudantes. Partindo daí, a organização da escola em ciclos, característica da RME de Goiânia, foi feita dividindo-se o ensino fundamental em três ciclos, sendo o ciclo I, da infância, formado pelos alunos de seis a oito anos de idade; o ciclo II, da pré-adolescência, composto pelos de nove a 11 anos e o ciclo III, da adolescência, pelos de 12 a 14 anos de idade.

Não obstante, o processo de implantação dos ciclos na RME de Goiânia se deu gradativamente, sendo que, em “1998, por meio do *Projeto Escola para o século XXI*, inicialmente os Ciclos I e II foram implantados em 40 escolas da RME, e, em função do Bloco Único de Alfabetização, o Ciclo I foi implantado em todas as escolas da Rede” (GOIÂNIA, 2009, p. 30). A completa implantação dos ciclos II e III em todas as escolas da

Rede só se deu em 2004¹. Sendo assim, atualmente, a RME de Goiânia possui escolas que atendem só o ciclo I, outras, os ciclos I e II e outras os ciclos I, II e III.

Além da organização das turmas a partir da idade, outra característica da organização em ciclos, adotada na RME-Goiânia, foi a alteração no processo de avaliação a ser desenvolvido, pois, conforme Goiânia (2009),

Na organização escolar pensada a partir dos tempos de vida, a avaliação tem como princípio a inclusão de todos, uma vez que procura romper com a concepção tradicional de educação que seleciona e classifica os educandos em “fracos” e “fortes”. Nesse sentido, a concepção de avaliação que orienta a ação docente da RME parte do princípio que todos os educandos têm capacidade e o direito de aprender (p. 101).

A partir dessa visão, a SME passou a indicar flexibilidade no processo da retenção dos alunos ao término de cada ano letivo, constituindo, assim, a chamada progressão continuada², o que implicou a continuidade da escolaridade ininterruptamente ao longo dos ciclos. Atualmente, conforme a Resolução CME nº 195, de 19 de dezembro de 2005, o estudante que não apresentar as aprendizagens requeridas “poderá permanecer mais um tempo na mesma etapa do ciclo”, sendo que “a permanência do educando no mesmo Ciclo deverá ser precedida de avaliação diagnóstica aprovada pelo Conselho de Ciclo e registrada em ata” (GOIÂNIA, 2005b, p. 1)³.

A questão da centralidade dos conteúdos de ensino na organização escolar também passou por modificações decorrentes da implantação da escola em ciclos. Conforme Oliveira, Assis e Alves (2012), “ao promover a educação escolar a partir dos tempos da vida, pressupõe-se que o educando seja o núcleo orientador de toda a ação pedagógica. Isso significa romper com o entendimento de que os conteúdos de ensino são o elemento definidor das ações pedagógicas” (p. 34). Não que eles deixem de ser importantes, contudo perdem a centralidade, a ponto de seu domínio não poder significar critério para formar as turmas de alunos ou para determinar a continuidade da escolaridade dos estudantes no interior de cada ciclo.

¹ Para uma discussão mais aprofundada desse processo de implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede de Goiânia, consultar MUNDIM, 2002.

² Conforme Silva (2010), trata-se de proposta de organização do tempo escolar no qual a progressão do aluno se processa, conforme o próprio nome indica, sem interrupção e reprovação, seja no sistema seriado, ciclos, períodos, ou outras formas de organização do trabalho escolar contempladas na LDB 9.394/96.

³ Apesar da promulgação de novas resoluções pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Goiânia que tratam da organização escolar em Ciclos, essa questão da permanência dos alunos no mesmo ciclo só aparece na resolução CME nº 195/2005.

Por outro lado, há que se ressaltar que a organização em ciclos trouxe a possibilidade de os professores não estarem todos os dias da semana em sala de aula, uma vez que houve a lotação de 1.4 professores para cada turma⁴. Isso gerou um tempo “extra” para a realização de estudos individuais e coletivos, reuniões com outros professores ou com a coordenação pedagógica da escola, atendimentos (individuais ou em grupo) aos alunos e suas famílias, produção de materiais pedagógicos, registro das aprendizagens dos alunos nas fichas individuais de aprendizagem, entre outras atividades.

Destaque-se, ainda, que desde 1998, a RME-Goiânia possui cinco Unidades Regionais de Ensino (URE) em funcionamento. Distribuídas geograficamente na capital, estas reúnem atualmente as 168 escolas de ensino fundamental. As URE foram o resultado de um processo de descentralização da gestão da SME, iniciado em 1992, que buscou a “superação das relações autoritárias entre a SME e as escolas” (CLÍMACO; LOUREIRO, 2012, p. 68). Nesse esforço, as URE se constituíram em intermediárias entre a SME e as escolas, tanto em relação aos aspectos administrativos quanto aos pedagógicos, mantendo atualmente o mesmo propósito.

A abordagem da Pesquisa

A pesquisa que subsidia esta investigação pode ser caracterizada como um *estudo de caso* ampliado, em que o “pesquisador não se concentra num caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores” (ANDRÉ, 2008, p. 20). Nesse sentido, o caso em tela refere-se ao estudo de uma RME do município de Goiânia, especificamente no tocante à realização da gestão do currículo por meio de um grupo de 99 professores, pertencentes a 10 escolas das cinco URE, como será explicitado mais adiante. Nesse contexto, o caso é mais especificamente a RME-Goiânia, do qual 10 escolas compõem a amostra.

Conforme André (2008), no geral, o estudo de caso possibilita ao leitor uma iluminação de sua compreensão sobre o assunto em estudo, podendo revelar elementos novos sendo, por isso, mais que a comprovação de hipóteses pré-definidas. Assim, a investigação proposta neste estudo se encaixa nessa premissa, uma vez que busca elucidar a gestão do currículo realizada pelos professores sem partir de uma crença prévia em busca de comprovação.

⁴ Esta quantidade de professores conforme o número de turmas de cada ciclo é estabelecida nas Diretrizes de organização do ano letivo: Triênio 2012-2014, da SME (GOIÂNIA, 2011).

De outro lado, é importante ressaltar que a RME-Goiânia tem particularidades em relação às redes municipais dos outros 245 municípios do estado de Goiás, por estar buscando construir, desde meados da década de 1980, novas formas de organização do ensino e do seu sistema educacional. No bojo desse processo, realizou reformas curriculares que, como veremos, embora tenham produzido revisões e reformulações constantes, não acarretaram interrupções abruptas das experiências em curso. Destaque-se ainda que, ao longo dos últimos trinta anos e das várias reformas curriculares realizadas, percebe-se uma tentativa de diálogo com correntes pedagógicas e curriculares do campo progressista ou crítico, como as que apresentaram a proposta de organização das escolas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, bem como uma tendência de ampliação do espaço e das condições do professor de realizar a gestão do currículo.

Ademais, a relação da pesquisadora com a RME-Goiânia é bastante significativa, uma vez que foi nesta Rede que a pesquisadora iniciou sua experiência com a docência, nela tendo trabalhado por dez anos.

Diante disso, parece justificável a escolha da RME-Goiânia, especificamente em relação à gestão do currículo realizada pelos professores, como caso a ser investigado.

Percurso metodológico: a delimitação do campo e os instrumentos de pesquisa

Conforme exposto, a RME-Goiânia, desde 1998, está organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e, até o ano de 2013, segundo o documento “Movimento escolar” (GOIÂNIA, 2013), contava com 168 escolas de Ensino Fundamental, sendo que a oferta dos ciclos se dava de forma diferenciada por cada escola. Considerando que não era intenção da pesquisa o trabalho com a totalidade das escolas de ensino fundamental da RME-Goiânia, e que se tratava de uma pesquisa com objetivo de conhecer a gestão do currículo realizada pelos professores, foram necessários alguns recortes. O primeiro deles consistiu na definição de se a pesquisa se realizaria nos três ciclos do Ensino Fundamental ou em um deles em particular. Do ponto de vista da distribuição dos professores nos três ciclos, a situação é a seguinte: o ciclo I é composto majoritariamente por professores pedagogos, mas também contém professores de educação física; no ciclo II, há professores pedagogos e de áreas específicas em número quase equivalente e no ciclo III, encontram-se apenas professores de áreas específicas. Assim, a opção foi por investigar a gestão do currículo nos três ciclos, uma vez que, com isso, se apanhariam elementos de uma totalidade do processo educacional desenvolvido na RME-Goiânia.

Tal definição possibilitou um segundo recorte em relação ao número de escolas a serem investigadas, pois, em 2013, eram 53 as escolas que ofereciam os três ciclos. No entanto, esse o quantitativo se mostrou muito elevado para os intentos do presente trabalho, o que gerou a necessidade de novo recorte. Para tanto, referenciamos inicialmente nas cinco URE da SME e, a partir daí, foram selecionadas duas escolas de cada URE. O critério para se encontrar as duas escolas de cada URE, foi o posicionamento delas a partir de uma média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*Ideb*) dos anos de 2007, 2009 e 2011. Dessa forma, chegou-se à escola com a melhor e a pior colocação nessa média, ou seja, 10 escolas, sendo duas por URE.

Destaque-se que o uso do *Ideb* como elemento de seleção das escolas participantes da pesquisa não implicou a assunção de que o mesmo interfere na gestão do currículo empreendida pelos professores; assim, ele foi usado apenas como filtro para a triagem de um número menor de escolas a serem investigadas e não será trabalhado como elemento de análise.

O resultado encontrado após esse processo de delimitação do campo de pesquisa foi o que se segue no Quadro 1:

Quadro 1 – Relação das escolas selecionadas na RME-Goiânia com base na média do IDEB de 2007, 2009 e 2011⁵

ESCOLAS	URE	MÉDIA IDEB	MATRICULA 2013	Nº DE TURMAS	Nº DE PROFES.
EM A	Brasil	4,1	659	16	22
EM B	Brasil	3,0	799	24	34
EM C	Bretas	4,8	1.026	26	35
EM D	Bretas	3,4	950	26	37
EM E	Central	4,5	588	14	22
EM F	Central	3,9	587	16	28
EM G	Jarbas	5,1	730	18	26
EM H	Jarbas	3,6	875	20	33
EM I	Thomé	5,0	365	14	20
EM J	Thomé	3,8	579	20	28
TOTAL			7.158	194	285

Fonte: Quadro organizado pela autora, 2015.

Destaque-se que, a partir do universo das 10 escolas selecionadas como campo de pesquisa, chegou-se à quantidade de 285 professores que poderiam tornar-se sujeitos da investigação. Diante do número relativamente elevado de sujeitos potenciais, a pesquisa optou pela utilização de um instrumento de coleta de dados que melhor se encaixasse nesse contexto. Assim, o instrumento escolhido foi o questionário, pois este possibilita recolher

⁵ Em virtude da exigência de sigilo requerida pela ética no desenvolvimento da pesquisa, as escolas selecionadas serão aqui denominadas por uma letra do alfabeto.

informações de uma grande quantidade de sujeitos, além de, geralmente, ser de mais fácil aplicação e de possibilitar certa uniformidade nas respostas, garantindo o anonimato dos respondentes. Outra vantagem adicional do questionário é que ele permite que os sujeitos o respondam no momento que considerarem mais conveniente.

Assim, para captar o movimento realizado pelos professores desse grupo de escolas em relação à gestão do currículo por eles empreendida, foi organizado um questionário de pesquisa (Apêndice 03) contendo 42 questões fechadas e sete abertas. Entretanto, antes de sua aplicação no campo escolhido, o questionário foi testado com 15 professores de duas escolas fora das da amostra e também analisado por um grupo de especialistas vinculados ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Documentação: educação sociedade e cultura (NEDESC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Depois desse processo de testagem, ele foi reorganizado e finalizado para aplicação no campo escolhido.

Salienta-se que o questionário elaborado pela pesquisadora é formado por dois grupos de questões: um que trata da caracterização dos sujeitos da pesquisa e outro que aborda os temas especificamente relacionados ao objeto da investigação. O segundo grupo de questões buscou captar informações sobre a gestão do currículo realizada pelos professores a partir de alguns temas gerais, tais como: planejamento curricular, execução do currículo planejado, conhecimento da legislação sobre currículo, fontes utilizadas para a organização do que ensinar, concepção de currículo.

A coleta e o tratamento dos dados

Após a finalização do questionário, iniciou-se o contato com as escolas campo para apresentação da proposta de pesquisa e planejamento da aplicação. Nesse momento, foram realizadas reuniões com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas, que sinalizaram que o melhor momento de contato com os docentes para aplicação do questionário seria o horário do recreio, visto não existir mais o horário de planejamento semanal, em que todos os professores estariam juntos. Entretanto, as equipes gestoras das escolas solicitaram que a pesquisa não tomasse todo o tempo do recreio, uma vez que este é utilizado pelos professores como momento de descanso da sala de aula. Diante disso, e considerando que, mesmo se houvesse disponível todo o tempo do recreio, ele seria insuficiente para a aplicação do questionário, as equipes gestoras das escolas, com a anuência da pesquisadora, chegaram à conclusão de que a melhor forma de resolução dessa questão seria deixar o questionário com os professores e recolhê-lo posteriormente, após o decurso de

uma semana. Assim, os professores poderiam organizar-se individualmente, no tempo e espaço de cada um, para responderem ao questionário.

Decidiu-se, portanto, realizar, no horário do recreio, uma reunião com os professores para apresentação da pesquisa, convidá-los à participação e entregar os questionários aos que aceitassem participar. Na sequência, foi organizado, para acontecer nos turnos matutino e vespertino das dez escolas selecionadas, um calendário de reuniões, que ocorreram de abril a agosto de 2014⁶. Nessas reuniões, conforme planejado, os professores dos três ciclos foram convidados a participar da pesquisa e a responder ao questionário. No entanto, nem todos os professores lotados nas escolas definidas participaram da pesquisa devido a três motivos principais: 1) não aceitaram o convite; 2) estavam ausentes da escola no dia do contato feito pela pesquisadora; 3) eram professores de contrato especial e, portanto, faziam parte do quadro de profissionais temporários da escola⁷. Assim, a um universo potencial de 285 professores, foram entregues, na prática, 176 questionários.

Ademais, a estratégia adotada de deixar os questionários com os professores, prevendo-se a devolução para depois de uma semana, possibilitou que nem todos fossem respondidos. Desse modo, dos 176, questionários distribuídos, retornaram 99, o que representa mais de um terço do universo e foi considerado bastante satisfatório.

Importante é ressaltar que o processo de coleta de dados, iniciado em abril foi finalizado na primeira quinzena de novembro de 2014, em virtude de um conjunto de circunstâncias, como a ocorrência de greve, visitas da escola a outras instituições, festejos na escola, falta de professores, entre outras, que tornam a vida na escola profundamente dinâmica, o que dificultou, por vezes, o preenchimento do questionário no tempo inicialmente combinado e por todos que o receberam.

⁶ Importante esclarecer que, em meados de maio de 2014, os professores da RME-Goiânia entraram em greve, que atingiu as escolas campo da pesquisa. Assim, a coleta de dados foi interrompida durante o período da greve dos docentes, encerrada no final de junho. Como no mês de julho os professores tiveram férias, a coleta de dados somente foi retomada em agosto.

⁷ O fato de os professores com contrato especial não serem sujeitos da pesquisa se deveu à consideração de que esta condição dificulta o vínculo destes professores com a escola ou, mesmo, com a rede de ensino, o que para os efeitos desta pesquisa poderia interferir negativamente no exercício da *gestão do currículo*.

Quadro 2 – Distribuição e retorno dos questionários nas escolas da amostra

Escolas	Número de professores	Questionários entregues	Questionários Recolhidos
EM A	22	21	09
EM B	34	21	14
EM C	35	16	10
EM D	37	23	10
EM E	22	16	08
EM F	28	16	09
EM G	26	14	10
EM H	33	18	09
EM I	20	16	09
EM J	28	15	11
TOTAL	285	176	99

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, 2015.

Em síntese, a pesquisa foi realizada com 99 professores da RME-Goiânia, a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser professor do quadro efetivo da rede municipal de educação de Goiânia, concordar em responder o questionário e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de exclusão foram: não pertencer ao quadro de professores da rede, não estar presente na escola no dia e horário da visita da pesquisadora, não ter concordado em responder ao questionário ou não tê-lo devolvido em tempo hábil e/ou não ter assinado o TCLE.

A pesquisa utilizou-se de amostragem e o critério inicial de escolha das escolas participantes focalizou as que trabalhavam com os três ciclos distribuídas nas cinco URE. Foram eleitas para participar da pesquisa as escolas com o maior e o menor Ideb em cada URE. Em cada uma das dez escolas participantes, foram entregues questionários a todos os professores efetivos presentes no dia da visita, sendo que o número de questionários entregues foi de 176 e o número de questionários devolvidos, 99, o que representou um índice 56,2% de respondentes. Como base na organização e análise dos dados quantitativos, utilizou-se o *Statistical Package for Social Science for Windows*⁸ (SPSS), versão 21.

No processo de análise das questões abertas emergiram três categorias *a posteriori*: 1) visão de currículo e conhecimento dos documentos oficiais sobre currículo; 2) Planejamento e elaboração do currículo; 3) Execução do currículo planejado.

⁸ Pacote estatístico para a Ciência Social para Windows

Quadro 03 – Organização das questões por temas.

TEMA	Questões
Visão de Currículo e conhecimento dos documentos oficiais sobre currículo	16, 17, 37, 44 e 45
Planejamento e elaboração do currículo.	18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 38, 40, 41, 43 e 48
Execução do currículo planejado.	24, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 42, 46, 47, 49

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

O processo de exposição do estudo foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, buscou-se apresentar a configuração da escola moderna, a partir da instituição da instrução pública como responsabilidade do Estado e direito do cidadão. Observaram-se também as mediações sofridas pela escola no tocante às exigências da realidade econômica, política e cultural historicamente, bem como a contribuição desta e de seu currículo para a formação dos sujeitos que por ela passaram e ainda passam. O capítulo trata, ainda, da relação entre a constituição da escola e o desenvolvimento do conceito de currículo, bem como observa a influência das teorias e políticas curriculares na gestão do currículo realizada pelos professores. Nesse sentido, foram observadas as políticas curriculares desenvolvidas no Brasil de 1930 até os anos 1980, mediadas pelas teorias de currículo formuladas no período.

O capítulo dois continua a discussão sobre a relação entre teorias e políticas curriculares e a gestão do currículo feita pelos professores, a partir da década de 1990. Observa o processo de reforma curricular ocorrido no Brasil nos anos 1990, a constituição de legislações educacionais como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a formulação de políticas Nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e seus reflexos na gestão do currículo. Trata ainda da discussão do estabelecimento de uma Base Nacional Comum e seus possíveis impactos na gestão do currículo.

O capítulo três apresenta um histórico sobre a constituição da RME-Goiânia e sobre o processo de construção do seu currículo ao longo dos anos. Analisa as reformas curriculares ocorridas na Rede - da década de 1980 até o momento atual - e os possíveis impactos na gestão do currículo realizada pelos professores.

O capítulo quatro contém a exposição e análise dos dados encontrados pela pesquisa realizada com 99 docentes de dez escolas da RME-Goiânia acerca da gestão do currículo por eles desenvolvida. Assim, reúne discussões sobre como os professores vivenciam o currículo escolar, por meio do levantamento de suas percepções sobre: o significado de currículo e organização curricular; o que sabem eles dos documentos oficiais de currículo; o planejamento e elaboração do currículo e, finalmente, a execução do currículo planejado.

As considerações finais buscam sintetizar os resultados do estudo, focando e problematizando o que a pesquisa revelou sobre as políticas e a gestão do currículo no Brasil, considerando, especialmente, a vivenciada pelos professores da RME-Goiânia. Essas reflexões buscam avançar, também, na discussão acerca da autonomia docente no processo de gestão do currículo, a partir do modo como os professores lidam com as diferentes fontes, oficiais e não oficiais. Ou seja, há na gestão do currículo na RME-Goiânia margem para que os professores possam interpretar, reorganizar e (re)significar as orientações oficiais de modo a conferir ao currículo real sua marca particular?

CAPÍTULO I

CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR NA ESCOLA:

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES EM CONSTRUÇÃO

O presente capítulo busca apresentar, inicialmente, a configuração da instituição escolar, que, sob a égide do caráter público e universal, constituiu-se, especialmente a partir dos séculos XIX e XX, em uma das principais instituições responsáveis pela formação sistematizada das novas gerações. Nessa direção, o ponto de partida deste capítulo será a escola instituída nos marcos da Revolução Francesa⁹, uma vez que a definição de instrução pública dali nascente serviu de inspiração para a constituição da escola moderna.

Nesse contexto, o olhar desferido para a compreensão desse processo de construção da escola pretende captar, ainda: a) as interposições e exigências da realidade econômica, política e cultural, de cada momento histórico, para a formação e atuação da instituição escolar; b) a contribuição da escola e de seu currículo para a formação dos sujeitos que por ela passaram e continuam a passar.

Na sequência, o capítulo procura mostrar, também, o lugar do currículo na escola assim como a forma como os professores vêm lidando com a gestão do currículo. Vale destacar que o entendimento do currículo escolar comporta uma dificuldade inicial relativa à definição do termo, que, ao longo dos tempos, foi adquirindo sentidos e conceitos diferenciados.

Assim, a discussão realizada neste capítulo busca retomar aspectos dessa movimentação em torno do entendimento de currículo, compreendendo que a história deste é, ao mesmo tempo, a expressão do movimento em torno de sua definição e do estabelecimento de teorias genuinamente curriculares. Isso porque, antes de existir formalmente, o termo currículo fez parte de uma área de estudos especificamente a ele dedicada; trata-se das teorias educacionais que se dedicavam às questões que, posteriormente, tornaram-se curriculares.

Dessa forma, busca-se perceber os liames entre a constituição da escola e o desenvolvimento de currículos de modo a conjecturar que o currículo que foi se desenvolvendo ao longo dos tempos ajudou a constituir a escola de cada momento, bem como que o processo de constituição desta produziu currículos historicamente referenciados.

⁹ Trata-se do processo de luta vivido na sociedade francesa no século XVIII, que deslocou do poder a aristocracia francesa e o clero e colocou a burguesia no comando da nova sociedade que se iniciava. Assentada nos princípios liberais de igualdade, liberdade e fraternidade, a Revolução Francesa abriu os caminhos para a instituição de um novo modelo civilizatório: o capitalismo.

Assim, teorias curriculares foram sendo criadas, buscando, por um lado, compreender a prática, curricular em andamento na escola e, por outro, oferecer reflexões de como poderiam ou deveriam organizar seus processos de ensino-aprendizagem e, portanto, de seus currículos. Concomitantemente, os órgãos responsáveis pelas escolas foram estabelecendo currículos oficiais para elas, que podiam ou não ser referenciados nas teorias curriculares. Desse modo, vão-se constituindo políticas curriculares que, por sua vez, passam a indicar como o currículo escolar deve ser desenvolvido pelos professores e, dessa forma, a partir da chegada dessas teorias e das políticas curriculares, os professores foram instados a (re)organizar suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, o presente capítulo pretende examinar, ainda, de que forma os professores foram realizando a gestão do currículo na sua prática pedagógica a partir, não só das teorias e políticas curriculares mas, também, mediada por suas experiências, “crenças” ou entendimentos curriculares.

Para a realização dessa discussão, o capítulo está dividido em duas partes articuladas nas quais se discutem: 1º) a escola, o currículo e a gestão curricular: histórico, concepções e organização; e, 2º) a escola, o currículo e a gestão curricular no contexto histórico brasileiro da Proclamação da República à primeira metade da década de 1990. Na primeira parte será apresentado, de forma geral, o contexto de constituição da escola e do currículo escolar e, na segunda parte, o foco se dirigirá à realidade brasileira.

1.1 Escola, currículo e gestão curricular: histórico, concepções, funções e organização

Pensar a sociedade contemporânea sem a presença da escola é uma hipótese quase inimaginável, pois sua consolidação como uma das principais instituições sociais, se não a principal, responsáveis por cuidar, formar e educar as novas gerações tornou-se parte integrante do processo de socialização, de qualificação para o trabalho e para a inserção na vida social em geral. No entanto, segundo Brandão (1989),

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (p. 09).

Isso nos indica que os processos educativos das gerações novas vieram desenvolvendo-se ao longo dos tempos e que a organização, o funcionamento, a programação, os objetivos e o papel conferido à escola, a partir do estabelecimento da instrução pública no Estado Moderno tem-se transformado paulatinamente. Há que se considerar, no entanto, que

por um longo período da história da humanidade, viveu-se sem a escola, pelo menos nos moldes como a temos atualmente. No entanto, a partir das revoluções francesa e industrial, a instrução pública por meio da instituição escolar tornou-se uma das obrigações do Estado.

Em que pesem as transformações que a “escola” veio sofrendo desde a Grécia Clássica até a Idade Média, quatro elementos são constantes: a) espaço de transmissão dos saberes, valores e moral dominantes; b) processos e percursos formativos diferenciados para os indivíduos conforme sua origem social; c) um especialista responsável pelos ensinamentos (o mestre ou professor) e, d) uma organização, planejamento e sequência dos saberes nela ensinados (um currículo). No tocante a esse último aspecto, vale destacar que a programação de ensino que, de fato, popularizou-se foi a referente às habilidades de ler, escrever e contar, componentes da escola primária, que, como o nome indica, formava o grupo de conhecimentos considerados primeiros, básicos, elementares¹⁰.

A esta escola serão acrescidas novas características (fundamentos filosóficos) na medida em que o contexto social, econômico e político dos países ocidentais foi sacudido por duas grandes Revoluções: a Industrial e a Francesa. A primeira imprimiu na escola a preocupação com a formação das novas gerações para o mundo industrializado nascente, e a segunda, na esteira da indicação feita pela primeira, estabeleceu o modelo de educação ideal que se generalizou mundo afora. Tal modelo foi fruto de uma longa disputa travada entre os segmentos sociais (a Nobreza, o Clero e o Terceiro Estado) que disputaram o poder no processo revolucionário e que acabou por constituir o padrão de instrução pública que inspira a organização dos sistemas escolares públicos até a atualidade.

Nessa direção, desde o início do processo revolucionário houve o reconhecimento, por parte daqueles que lutavam em defesa de um novo regime, da necessidade de outro sistema de estudos e de educação, não só por se tratar de uma estratégia de luta para derrotar o Antigo Regime, mas também, e principalmente, por se constituir em mecanismo de consolidação da burguesia e de sua nova moral. Como destaca Lopes (2008),

A um mundo ainda feudal, dominado pela monarquia e dirigido pela Igreja, correspondia um aparelho escolar particular, restrito, religioso [...]. Foi preciso que o Estado (burguês) chamasse para si a questão da instrução e elaborasse planos para uma política educacional e educativa (p. 127).

¹⁰ Para maior aprofundamento sobre essa questão conferir, Hobsbawn (1997), Alves (2001), Brito et al. (2010), Ariès (1981), Bianchi (2001), entre outros.

Para realizar tal intento, a publicização da instrução se torna crucial, o que vai demandar do Estado a definição de uma política educacional e a elaboração de planos educativos. Em primeiro lugar, porque era uma forma de retirar o controle ideológico das mãos da Igreja e passá-lo ao Estado burguês; além disso, atendia às reivindicações de setores populares, o que viabilizava uma aliança decisiva para o sucesso da revolução na direção que interessava à burguesia e, depois, significava “a necessidade de recuperar o aparelho escolar, colocando-o em consonância com o processo de industrialização incipiente e com a nova concepção de mundo” (LOPES, 2008, p. 128), na qual era considerada como o “instrumento por excelência para realizar a formação de todos os cidadãos” (ALVES, 2007). Vale destacar que os princípios orientadores do processo revolucionário (liberdade, igualdade, individualidade), sempre estiveram norteando o caráter, em curso, da publicização da instrução.

Em relação ao ideal de liberdade, ele será traduzido pedagogicamente em dois sentidos: liberdade para ser educado e liberdade para educar. Ou seja, “o conteúdo acadêmico deveria ser livre, desamarrado do formalismo feudal-eclesiástico e nele imprimidos a moral burguesa e a Razão” (LOPES, 2008, p. 129); e, além disso, a oferta de instrução deveria estar aberta a quem quisesse e tivesse aptidão para tanto, não devendo, portanto, ser reservada unicamente à iniciativa do Estado. Importante é notar que desse princípio derivaram dois outros: a igualdade (perante a lei) e o individualismo (liberdade individual).

No tocante ao princípio da igualdade, observa-se que sua interpretação pedagógica está relacionada à tarefa da instrução de tornar os homens mais iguais, uma vez que a burguesia reconhecia a igualdade de nascimento, ao mesmo tempo em que defendia a existência de habilidades e capacidades diferenciadas em cada um, pois os “indivíduos não são igualmente dotados pela natureza” (LOPES, 2008, p. 129), o que gerava certa contradição. Com a segunda premissa, estava justificada a posição da burguesia em relação à ocupação diferenciada dos postos de trabalho e de direção na sociedade. Contudo, sendo os homens iguais em nascimento e em direitos, era “natural” que todos devessem ter as mesmas chances de ocupação dos postos de trabalho e de ascensão social. É aí que a escola foi chamada a cumprir esse papel de instituição responsável pela garantia da igualdade de oportunidades, a partir da qual “todos poderiam disputar os mesmos espaços sociais” (BOTO, 2008, p. 146). Cabe observar, ainda, que a burguesia foi obrigada a reconhecer a existência de desigualdades econômicas e sociais e para que tais desigualdades fossem reduzidas era fundamental que fosse proporcionada ao indivíduo uma maneira de lutar contra elas.

Novamente a instrução, por meio da escola, aparece como possibilitadoras dessa redução, de modo a tornar mais iguais os indivíduos.

Em se tratando do entendimento pedagógico da individualidade, ele será expresso pela ideia de que cabe ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar, o que é uma expressão do entendimento de individualidade em geral, uma vez que foi imputado ao indivíduo, no exercício da sua liberdade (individual), o encargo não só por sua evolução pessoal, como também pela evolução social.

Mas os pensadores que protagonizaram o processo da Revolução Francesa, além de traduzirem pedagogicamente os princípios de liberdade, igualdade e individualidade, propuseram outros, especificamente direcionados à escola pública: universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade, princípios esses que poderiam ser adotados na íntegra, ou parcialmente conforme a conjuntura.

Sobre a universalidade, seguindo o raciocínio desenvolvido por Lopes (2008), é importante dizer que deve esta ser vista sob dois ângulos: um primeiro diz respeito ao caráter de ampliação do acesso da instrução a todos que dela quiserem desfrutar, uma vez que todos os indivíduos são declarados iguais. O segundo aspecto, por sua vez, relaciona-se aos conteúdos que serão ensinados, pois não deveria haver qualquer tipo de discriminação em relação a estes. Todos os conteúdos deveriam ser ensinados, com especial destaque aos considerados de utilidade imediata e atual, bem como àqueles adequados aos costumes nacionais (LOPES, 2008, p. 131). Além disso, os conteúdos universais serão os possibilitadores da continuidade dos estudos ou, especialmente, da alocação dos indivíduos nos postos de trabalho.

Em se tratando da gratuidade, observa-se que ora será considerada fundamental, ora será descartada, dependendo do momento conjuntural. Chama a atenção, no entanto, a concordância na defesa da gratuidade no primeiro grau de ensino, sendo controversa sua extensão aos graus seguintes. Posição, aliás, mantida até hoje por muitos pensadores e legisladores da educação. No entanto, “sua inscrição na escola pública significa conquista das camadas populares e ponto decisivo para uma real democratização das oportunidades escolares” (LOPES, 2008, p. 132), ainda que possa ter sido utilizada como forma de controle dos grupos subalternos da sociedade.

A laicidade representou inicialmente a defesa da retirada de qualquer prática religiosa do interior das escolas. Com isso, o controle ideológico da educação deixava definitivamente de ser exercido pela Igreja, o que não significava, contudo, ausência de controle ideológico da educação, pois, com sua retirada da Igreja este passaria às mãos do Estado (burguês). Sendo

assim, a laicidade não significava neutralidade, principalmente em se tratando de neutralidade política ou filosófica. Na prática, a proposta de laicidade significava “ao mesmo tempo a ruptura com o sistema feudal-eclesiástico e a necessidade de se transmitir e inculcar uma nova visão de mundo e de homem” (LOPES, 2008, p. 132). Na medida em que a instrução deveria inculcar uma moral não mais religiosa, fez-se necessária uma nova moral, agora vinculada à Razão. Dessa forma, a razão tornou-se instrumento e forma de interpretar e explicar a realidade, sendo a escola obrigada a veicular essa nova maneira de proceder. Aliada a isso estava também a crença na perfectibilidade do homem, cabendo à escola, portanto, colaborar com esse aperfeiçoamento humano (LOPES, 2008).

Percebe-se assim, que a força da Igreja, como agente determinante no espaço social, vai diminuindo paulatinamente e, em contrapartida, um novo agente começa a se fortalecer e entrar no campo social, a burguesia, sobretudo por meio da ação do Estado burguês. Assim, os interesses econômicos passam a constituir um campo próprio de disputa do poder e a influenciar fortemente os outros campos sociais. Os interesses econômicos, sociais e culturais da burguesia, como interesse de classe, vão espalhando-se nas relações sociais, nas instituições e campos sociais.

Ainda em relação aos princípios orientadores da instrução pública, o mais controverso foi, sem dúvida, a obrigatoriedade, pois entrava em rota de colisão com o princípio central para a burguesia: a liberdade. Como defender a liberdade individual como questão primeira, e ao mesmo tempo reivindicar a obrigatoriedade da instrução? Por um lado, a obrigatoriedade lembrava práticas do regime anterior, derrotado, e, por outro, poderia colocar a burguesia em uma situação delicada: ser obrigada a fazer com que as escolas de fato existissem. A obrigatoriedade só foi defendida explicitamente, segundo Lopes (2008), no período em que os jacobinos¹¹ estiveram à frente do poder. Portanto, a escola pública que nasce com a revolução burguesa é universal, gratuita e laica, mas (inicialmente) não obrigatória. Entretanto, a obrigatoriedade é considerada um dos princípios fundantes da escola pública, pois na medida em que a escola pública vai consolidando-se, a obrigatoriedade também vai tornando-se uma necessidade. Dessa forma, de acordo com estudiosos como Alves (2001, 2007), Cury (2008) Saviani (2006), entre outros, a escola pública, herdeira da Revolução Francesa, tem como pilares filosóficos a universalidade, a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade.

¹¹ Organização política criada durante o processo da Revolução Francesa formada principalmente por pequenos comerciantes e profissionais liberais. Os jacobinos, sob a liderança de Robespierre, defendiam uma posição radical para a tomada do poder. Lideraram o processo revolucionário entre 1792 e 1794. Seus principais opositores foram os girondinos, grupo formado pela alta burguesia francesa.

De acordo com Lopes (2008), o processo de constituição da instrução pública foi cercado ainda de outros elementos que nos ajudam a entender a conformação da escola moderna. Entre eles está a figura dos níveis escolares. O sistema educacional proposto era composto de quatro níveis: escolas primárias, escolas centrais, escolas com caráter profissional e o Instituto Nacional, confirmando, assim, a tendência à segmentação do ensino. Destaca-se, ainda, que os níveis estavam abertos a todos que quisessem frequentá-los; no entanto, os mais avançados estariam assegurados aos indivíduos com melhores “capacidades” e, assim, “os privilégios nobiliárquicos seriam substituídos pelos ‘dons naturais’ individuais” (LOPES, 2008, p. 87). Dessa forma, reconhecem-se as desigualdades sociais, mas agora travestidas em individuais.

Outro elemento a ser considerado foi a indicação de que “um programa mínimo nas escolas primárias deveria ser estabelecido” (LOPES, 2008, p. 71) e este deveria ensinar ler, escrever, um pouco de aritmética e os valores patrióticos necessários para torná-los cidadãos. Nota-se aqui a mesma compreensão do tipo de formação reservado à maior parte da população presente desde a escola grega. A novidade talvez esteja no fato de o Estado passar a ter controle da instrução, na medida em que procedia ao recrutamento e alocação dos professores e indicava os livros a serem adotados.

Além disso, a escola vai tornando-se, ao longo do século XIX, instituição de disciplinamento dos comportamentos, com o intuito de adequar a geração nova às exigências que fazia o trabalho industrial, em desenvolvimento. Além da instrução propriamente dita, realizava a modelagem moral e ética dos indivíduos. Segundo Enguita (1989),

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento (p. 117).

A associação entre educação moral, física e intelectual é a expressão do projeto iluminista, no qual se acreditava que a escola poderia aperfeiçoar os homens e a sociedade. Esse projeto previa a formação de “homens racionais, cidadãos sensíveis governados por si mesmos, portadores de critérios internos de julgamento sobre o bem e o mal, o certo e o errado” (SOUZA, 2008, p. 27). A escola se torna, então, meio de constituição e transmissão

do que Bourdieu chama arbitrário cultural dominante¹², já que os conhecimentos, os valores, as atitudes e o habitus privilegiado na escola são exatamente os da classe dominante.

Dessa forma, temos o desenho da escola que passa ser conformado nos anos subsequentes. Assim, do ponto de vista político e filosófico, a escola vai se assentar nos princípios da igualdade (todos os alunos serão tratados de forma igual e receberão igual instrução), da liberdade (todos terão a liberdade de se instruírem conforme seu desejo e sua capacidade), da universalidade (todos terão acesso à instrução e esta será livre a quem dela quiser desfrutar), da laicidade (nenhuma prática religiosa fará parte dos programas escolares), da gratuidade (fundamentalmente para a escola primária) e da obrigatoriedade (quando isso for conveniente ao grupo no comando da sociedade).

No aspecto organizativo, houve a substituição das escolas únicas¹³ (todas as turmas em um único espaço) pelas escolas graduadas (classe por idade e separadas espacialmente), e, além disso, ela seria instituída em níveis de ensino que seriam hierárquicos, sendo o primeiro acessível à maior quantidade possível de pessoas, e o último reservado àquelas que demonstrassem, ao longo da sua escolarização, melhores capacidades e melhor inteligência. Os programas de ensino foram renovados com a inclusão de disciplinas de caráter científico. Entre elas haveria também uma disciplina rígida tanto para alunos quanto para os mestres e haveria, ainda, uma sequência de séries a ser cumprida, que passariam de uma a outra após metódico processo de avaliação de seu desempenho. Esta escola formaria os alunos, além do intelecto, a moral e a ética, sendo o professor/mestre o responsável por essa tarefa.

Observe-se que, na medida em que a escola vai se constituindo como agência formadora das novas gerações, ela vai requerendo e desenvolvendo, simultaneamente, mecanismos para a consecução dessa tarefa, e um desses mecanismos, foi a elaboração e desenvolvimento de programas ou planos estabelecendo o que deveria ser ensinado, a forma como deveria ser ensinado e os mecanismos de comprovação do que havia sido aprendido. Esse conjunto de ações passou a formar um conceito que também foi desenvolvendo-se ao longo dos tempos: o de currículo. Segundo Silva (2004), “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre currículo” (p. 21). No entanto, só a

¹²Conforme Bourdieu (2009), “o arbitrário cultural é fruto de uma Ação Pedagógica exercida pelos membros de uma dada sociedade de forma difusa (indivíduos no geral, familiares...), ou organizada (educadores, sistema educacional) e se constitui em Violência Simbólica. Isto porque o processo de transmissão de valores, crenças, hábitos de um grupo às gerações novas se dá de forma impositiva, arbitrária, fixando, por sua vez, o arbitrário cultural de um determinado grupo social como dominante” (REIS, 2013, p. 57).

¹³ O termo “escola única” pode ter além do significado expresso no texto acima, de lugar no qual se reuniam ao mesmo tempo alunos de várias “classes/séries”, como também aquele relativo a uma escola na qual supostamente não havia distinção de origem social dos mesmos.

partir do século XX é que se poderá, de fato, reconhecer o currículo como elemento estruturante da escola. Conforme Domingues (1988), o termo currículo

Só vai aparecer nos dicionários [Barclays Universal Dictionary e Webster] em 1856, com conteúdos muitos especiais: “uma pista de corrida, um lugar para corrida, uma carreta de corrida; o termo é usado especialmente para referir-se a estudos universitários”. Na edição de 1939, são omitidas as acepções ‘corrida’ e ‘carreta’ e acrescentada a expressão “um curso específico e fixo numa universidade”. A edição de 1955 já adiciona “um curso, uma sequência de cursos numa escola ou universidade, com finalidade de graduação; conjunto total de cursos ensinados numa instituição educacional, ou departamento (p. 23)

Ainda sobre a origem do termo, Zotti (2004), recorrendo a Goodson (1995) e a Sacristán (2000), afirma que “do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso, carreira, a um percurso que deve ser realizado, comportando também a sua apresentação” (p. 3).

De acordo com Saviani (2003), a partir dos estudos realizados por Hamilton, o contexto de surgimento da Reforma Protestante, no final do século XVI, marca a origem do termo currículo empregado na educação, observando-se sua

Ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino. Associa-se, portanto, à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle (p. 25).

Dessa forma, a partir do sentido original, tomado do latim, *curriculum*, que expressava “pista de corrida” (SILVA, 2004), veio ganhando novas significações e aplicações. Observa-se, pois, que o desenvolvimento do entendimento do termo currículo se dá de forma variada e dinâmica, o que dificulta sobremaneira o estabelecimento de um conceito único. Para Saviani (2003), o termo, emprestado do latim, ganha na língua inglesa “uma riqueza semântica e multiplicidade de usos”, mais que em outras línguas. Nela, ele é entendido como uma “abordagem global dos fenômenos educativos” (p. 28), mas muitas vezes, sugere ideias de prescrição. No francês, por sua vez, a preferência é o uso das expressões “plano de estudo” ou “programa de estudo” ao invés de currículo. No geral, o termo currículo sugere algumas ideias como: prescrição, controle, ordem, sequência, ao mesmo tempo em que pode indicar

Conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido e ensinado na escola. (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2003, p. 362).

Mas como lembra Silva (2004), “talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder” (p. 14). No entanto, é fundamental a percepção de que a “questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2004, p. 14). Porém, tal definição requer um conjunto de outras a ela associadas e que dependem do estabelecimento das finalidades da educação escolar e das necessidades do público a que se destina, ou seja, além de se definir “o que” ensinar, é fundamental o estabelecimento do “para que” se ensina e do “porque” se ensinam esses conhecimentos e não outros. Portanto, em torno das definições curriculares circulam questões filosóficas, sociológicas, pedagógicas e psicológicas de grande envergadura.

Ademais, conforme Zotti (2004), o termo currículo ao ser inserido no contexto educacional, costumeiramente foi entendido como “uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma” (p. 3). Essa conotação, além de ser muito parecida com a definição contida em um dos dicionários da língua portuguesa, como “conjunto das matérias que fazem parte de um curso” (LUFT, 1998, p. 210), tem forte relação com a ideia de prescrição acima apontada. Nesse sentido, os vínculos entre o currículo e os conhecimentos a serem ensinados na escola se fez de forma muito estreita e compôs o centro das preocupações curriculares na primeira metade do século XX. De acordo com Roldão (1999), “no modelo das sociedades ocidentais, a matriz curricular que se impôs foi inicialmente trasposta das disciplinas científicas reconhecidas e acompanhou, ainda que em ritmo mais lento, a inclusão de novos campos de saber” (p. 45).

No entanto, é importante assinalar que, durante o século XX, o conceito de currículo foi se alterando substancialmente e, na segunda metade da década de 1990, a relação, até então predominante, entre currículo e conhecimento foi sendo ampliada pela relação currículo e cultura. Assim, uma multiplicidade de temáticas começou a ser introduzida no universo do currículo, bem como passou a ocorrer um movimento de incorporação de enfoques teóricos de caráter pós-estruturais e pós-modernos. O que conferiu, segundo Lopes (2002), uma marca de hibridismo ao campo do currículo. Assim, se desde o início do desenvolvimento conceitual do termo currículo, uma definição pronta e acabada já se mostrava difícil, tal dificuldade tendeu a se aprofundar ao longo do século XX. Isso pode estar associado ao fato de o conceito estar umbilicalmente vinculado à definição do papel social da escola, de maneira que, na medida

em que os intelectuais vão definindo e assumindo para si, e para os outros, a defesa de um tipo determinado de escola, o currículo necessário ao desenvolvimento desta vai sendo desenhado. Isso faz com que a definição de currículo fique presa ao conceito que se tem de escola e de seu papel social. Para cada escola idealizada um conceito de currículo também é concebido.

Acresce-se a isso o fato de a escola ser uma instituição que, ao mesmo tempo em que conforma a sociedade, é por ela conformada. Desse modo, os processos nela vivenciados não só refletem relações externas, mas, ao mesmo tempo, produzem modos de ver, pensar e agir que poderão interferir na sociedade mais geral. Nesse sentido, “as escolas têm uma história e estão conectadas, por meio de suas práticas diárias, a outras instituições poderosas de um modo que é frequentemente oculto e complexo” (APPLE, 2006, p. 102). Além disso, são bastante influenciadas pelo contexto econômico, político e social de cada época. No século XIX, por exemplo, a empresa tornou-se o paradigma para as escolas, e estas, “através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização” (ENGUITA, 1989, p.125).

O contexto de industrialização, associado à intensa urbanização vivenciada nesse período, constituíram o pano de fundo para o desenvolvimento de propostas de escolarização cada vez mais vinculadas às demandas impostas pelo novo modo de produção. A escolarização de massa surge, então, no contexto da industrialização e urbanização vivenciadas a partir do século XIX e, ao mesmo tempo, como uma necessidade do modo de produção nascente, que requeria uma população adaptada a suas características laborais. O trabalho na indústria requeria um novo tipo de trabalhador e uma das exigências solicitadas era a concordância com as regras do novo processo produtivo em curso e submissão a elas. Para tanto, o movimento de modelagem desse novo trabalhador deveria começar o mais cedo possível e a escola aparece como mecanismo adequado para tanto. “Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com esse propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas” (ENGUITA, 1989, p. 114).

Nesse sentido, pensar em uma escolarização que cumprisse essa tarefa foi, de certa forma, o que moveu muitos dos intelectuais do início do século XX, entre eles Franklin Bobbitt, que escreveu, em 1918, a obra considerada o marco do currículo como campo especializado de estudo: *The curriculum*. As elaborações e indicações feitas por Bobbitt influenciaram toda uma geração de pesquisadores, educadores e formuladores de políticas educacionais, americanos, europeus e brasileiros.

A teoria curricular por ele construída e disseminada por seus seguidores por boa parte do século XX constituiu o que Silva (2004) denominou “Teoria Tradicional de Currículo”; cuja matriz filosófica foi a teoria da administração de F. Taylor. “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (SILVA, 2004, p. 23). A concepção curricular de Bobbitt estava centrada no estabelecimento das habilidades necessárias à vida ocupacional adulta, ou seja, ele estava preocupado em organizar os processos educativos de modo a garantir que crianças e jovens desenvolvessem as habilidades necessárias para sua inserção no processo produtivo. Para tanto, combinava o planejamento metódico e detalhado do que seria ensinado, o controle do processo (de instrução) e o estabelecimento de mecanismos para a comprovação da aquisição ou não do que fora ensinado (avaliação).

Dessa forma, a ideia de currículo como programa metódico da instrução a ser dada, integrada à “defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22), foi a marca da vertente eficientista que, segundo os autores, compôs uma das perspectivas que dominaram o debate sobre currículo no início do século XX nos EUA.

A outra vertente, o progressivismo, foi liderada por John Dewey e, tinha como centro a defesa de que a “educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23). Assim, o foco central do currículo para Dewey é a “experiência direta da criança”.

Vale destacar que essas vertentes não gozaram da mesma influência nesse debate, posto que o contexto econômico, político e acadêmico do início do século XX na sociedade americana era bem mais receptivo à perspectiva eficientista.

Ainda no campo das teorias tradicionais de currículo, outra vertente muito influente, mas que se desenvolveu nos meados do século XX, mais precisamente, em 1949, foi a elaborada por Ralph Tyler, que tentou uma articulação entre eficientismo e progressivismo. Tal perspectiva se constituiu, conforme Lopes e Macedo (2011), em uma racionalidade e definiu uma “nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos” (p. 25). Além disso, “estabeleceu um vínculo estreito entre currículo e avaliação” (p. 25).

Em que pese uma diferença substancial entre as posições de Bobbitt e Tyler em relação à de Dewey, há, segundo Lopes e Macedo (2011), elementos comuns entre essas três tradições

do campo do currículo: a) o carácter prescritivo do currículo, b) um planeamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos e c) a defesa de que a dinâmica curricular possui dois momentos distintos, mas integrados: a produção e a implementação do currículo.

Assim, percebe-se que, desde suas origens, o carácter prescritivo do currículo tem sido fortemente destacado e tal situação “fortaleceu-se ao longo do tempo, especialmente quando a escolarização se transforma em atividade de massa” (Goodson, apud ZOTTI, 2004, p. 04). Dessa forma, o currículo, ganhou a conotação de documento oficial, ou seja, constituiu-se “na prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas pela escola e demais orientações, tais como de conteúdo, didáticas e avaliativas” (Ibidem). Nesse sentido, Zotti (2004), recorrendo à Sacristán (1998), afirma que esse entendimento de currículo “implica a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento, além de estabelecer a ordem de sua distribuição” (p. 4).

Isso implicou por sua vez, o surgimento e a constituição do especialista em currículo, encarregado, na maior parte das vezes, de elaborar e acompanhar sua implementação. Nessa tradição, aos docentes ficou reservada a tarefa de aplicar ou executar as recomendações contidas nos currículos oficiais e, assim, proceder a uma adequação, quando necessário, do que estava prescrito à realidade concreta das salas de aula, pois, ainda que os currículos oficiais contivessem um diagnóstico e se referissem à realidade das escolas e salas de aulas, nem sempre eram realizados na sua completude.

Dessa forma, percebe-se que o desenrolar do ensino nas salas de aula requereu sempre uma postura ativa dos professores, mesmo quando não tiverem sido eles os responsáveis pelo planeamento do que deve ser ensinado. Esse carácter ativo do professor em relação ao que acontece efetivamente nas salas de aula está no âmago da ideia de gestão curricular, constituindo-a inclusive como algo “natural” do trabalho pedagógico, pois, conforme Roldão (1999),

De facto, em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de concretizar **uma opção de gestão curricular**. Na mais clássica ou tradicional prática lectiva, na mais adequada ou na mais incorreta, existe **uma opção** sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados – ou seja, **a gestão do currículo é inerente a qualquer prática docente**. O que realmente varia é a **natureza da opção, os níveis de decisão** e os **papeis dos actores** envolvidos” (p. 13. Grifos originais).

Depreende-se daí que os currículos sempre foram geridos pelos professores, ou seja, decidir acerca do que ensinar, como, quando e por que, com que prioridade, ou em que ordem,

usando quais materiais ou meios e com quais resultados em vista, os currículos sempre constituíram, pois, o universo de ação docente. Posição similar é defendida por Ponte e Saviani (2010), que afirmam ser os professores, os detentores da palavra final em relação à seleção dos conteúdos curriculares, que são escolhidos a partir do “próprio acúmulo de conhecimentos na área/disciplina que lecionam, de suas convicções políticas, ideológicas, da visão que têm sobre o que é importante que os alunos aprendam” (p. 81).

A questão, no entanto é que, além disso, também se constituíram preocupação dos especialistas e estudiosos e, assim, tornaram-se, ao mesmo tempo, a essência da gestão docente e objeto de prescrição centralizada.

Essa relação, portanto, comporta uma disputa, maior ou menor, entre a prescrição centralizada feita por especialistas e a prática efetiva da mesma. Ainda que o controle da elaboração do documento oficial sobre o que, como e quando ensinar tenha sido retirado da mão dos docentes no momento original do estabelecimento do conceito moderno e “científico” de currículo, sua gestão permaneceu sob a tutela docente. Resta saber, todavia, de que forma as teorias tradicionais, e não só elas, influenciaram a gestão do currículo realizada pelos professores.

De qualquer maneira, é importante notar que na escola moderna e, mesmo na escola que existiu antes dela, há sempre um lugar ou um momento determinado para o estabelecimento do que será ensinado, como, quando e com que procedimentos; mesmo que esse lugar ou momento não tenha sido chamado de currículo todo o tempo. Segundo Roldão (2002),

Existe escola porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um currículo – entendido como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras (p. 34).

Vê-se que a escola, ao longo dos tempos, foi-se desenvolvendo a par e passo com os processos organizadores da vida em sociedade, ora cumprindo um papel na transmissão de saberes, valores, hábitos e costumes ora construindo seus próprios mecanismos produtores de saberes e comportamentos tipicamente escolares, que, por sua vez, ajudaram a conformar o homem exigido em cada geração e sociedade. É importante assinalar, ainda, que a escola esteve sempre sob a influência de campos sociais diversos, a exemplo do campo religioso ou econômico. Nos tempos antigos, os campos político e militar foram determinantes para o desenvolvimento de um tipo de formação e na Idade Média houve a supremacia do campo religioso na determinação do tipo de educação que se estabeleceu. A escola nascida das

revoluções burguesas teve o campo econômico (a indústria) e o científico como seus paradigmas. Assim, pode-se perceber que o jogo de interesses e o arbitrário cultural presente ou dominante na sociedade, de forma mais geral, reverbera em maior ou menor escala no contexto escolar.

Sendo assim, parece-nos que, a depender do que se espera da escola em cada momento específico, vai-se determinando o entendimento de currículo, bem como seu desenho. Se na Antiguidade Clássica, em Roma, e em boa parte da Idade Média, não se pode afirmar a existência de um conceito de currículo como o entendido a partir do século XX, encontra-se, sem dúvida, uma compreensão acerca do papel da escola na formação das gerações futuras, da própria e dos povos dominados, bem como a maneira necessária para tal intento. É possível, também, identificar a existência de um plano ou programação do que deveria ser ensinado na escola a cada um dos grupos que a ela acorriam. Portanto, a programação, planejamento e seleção dos conhecimentos, valores, hábitos, comportamentos e costumes para cada tempo, local e conformação social, constituiu e ainda constitui o arcabouço dessa instituição social tão significativa na sociedade contemporânea: a escola.

E tal fenômeno também constituiu a escola e o currículo no Brasil, que, como a do restante do mundo, passou, com tensões disputas e contradições, por longo processo de desenvolvimento.

1.2 Escola, currículo e gestão curricular no contexto histórico brasileiro: da Proclamação da República à primeira metade da década de 1990

Nascida com a participação dos jesuítas, a escola brasileira surge marcada pelos interesses de colonização não só da terra, mas também das mentes e costumes dos nativos aqui encontrados. Nesse sentido, ela se constituiu, inicialmente, com o objetivo de catequização e, com o passar dos tempos, foi tornando-se preparatória dos filhos das elites locais com vistas à continuidade dos estudos na Europa.

Conforme estudos realizados por Zotti (2004), acerca do currículo oficial da escola brasileira dos jesuítas até os anos de 1980, pôde-se perceber que o objetivo básico da escola no Brasil Colônia (1500-1822) foi a formação da elite colonial e, com isso, a escolarização do povo em geral ficou relegada a segundo plano, restando a este o acesso precário de alguns poucos aos conhecimentos de ler, escrever e contar. Essa situação não sofreu mudanças substanciais durante todo o período do Império (1822-1889). Conforme a primeira lei da instrução elementar de 1827,

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos (ZOTTI, 2004, p. 39).

No entanto, a incipiente urbanização da sociedade brasileira em fins do século XIX, ao início da Primeira República, em 1889, dava novo contorno à escolarização elementar, pois

Educar o povo tornar-se-ia a preocupação central do projeto educacional republicano. O desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia à escola primária moldar o novo cidadão (SOUZA, 2008, p. 36).

Assim, a nascente escola primária republicana, estava assentada no tripé educação física, moral e intelectual, nos moldes da escola desenvolvida na Europa e nos EUA. Do ponto de vista formal, os republicanos propuseram, segundo Souza (2008), uma escola primária que objetivava produzir o cidadão adaptado à nova sociedade (industrial) e que fosse obrigatória, gratuita e laica. Além disso, defendiam também a adoção do método intuitivo. que consistia na

Colocação dos fatos e objetos para serem observados pelos alunos, a partir do que o conhecimento iria emergir no entendimento da criança com os dados fornecidos pelo próprio objeto. [...] O grande argumento estava na defesa do *papel ativo* do aluno na busca da compreensão dos fatos e conhecimentos. [...] O que se tornava mais importante, porém é que o ensino deveria ser algo *concreto*, nada de abstrações que tornassem a compreensão do ensino difícil. (RESENDE, 2004, p. 83).

O método intuitivo foi uma contraposição ao método anterior: a memorização. Nota-se assim, a defesa de certa aproximação da escola com os métodos utilizados pela ciência e, na esteira dessa questão, defendeu-se a introdução de novas disciplinas nos programas escolares, como ciências físicas e naturais, história, geografia, música, geometria, instrução moral, educação física, desenho, instrução cívica e trabalhos manuais, o que conferia aos programas um aspecto mais científico.

Vale ressaltar que, a despeito da proposta pedagógica republicana indicar uma formação ampliada na escola primária, esta se restringiu ao ensino da leitura, escrita e cálculos, considerados os conhecimentos fundamentais. Conforme Souza (2008, p. 52), o pensamento predominante era: “por que despender tempo com lições de canto, trabalhos manuais, desenho, exercícios ginásticos, ciências naturais, se o mais importante era ensinar às crianças a leitura, a escrita e os cálculos aritméticos fundamentais?”. Esta constatação está, segundo a autora, na base da explicação do porque tinham os professores tanta dificuldade em

executar completamente os programas de ensino. Tal situação ajuda a compreensão de que a gestão do currículo realizada pelos docentes nem sempre repõe ou repete as determinações oficiais, mas está, provavelmente, mediada pelas crenças particulares de cada professor acerca do que deve ser realizado de fato, além de poder conter certa divergência com o oficialmente determinado.

Por outro lado, o domínio da leitura, da escrita e da matemática foi considerado pelos intelectuais da época, a Primeira República, requisito para a aquisição de uma moral laica, condição para o desenvolvimento da razão e da ciência e, dessa forma, se manteve no centro da formação elementar. Ler foi considerado a forma pela qual os códigos de sociabilidade e de cidadania seriam absorvidos pelos indivíduos e escrever se constituiu, de acordo com Souza (2008), no núcleo principal da cultura escolar. Toda a programação escolar passava pela escrita. Nesse sentido, a caligrafia, a cópia e o ditado se tornaram exercícios frequentes. Ademais, os conhecimentos matemáticos foram considerados porta de entrada ao desenvolvimento do raciocínio científico. Percebe-se assim que, efetivamente, tanto os intelectuais do período quanto os professores no exercício da gestão do currículo deram destaque especial aos conhecimentos de ler, escrever e calcular, considerados centrais para o aprendizado dos alunos.

Chama atenção, ainda, o afirmado por Souza (2008), de que “a elaboração dos programas estava entre os problemas capitais para a sistematização e ordenação do ensino primário” (p. 61). Nisso se localizam dois problemas. O primeiro diz respeito à dificuldade de seleção do que ensinar e o segundo, à dificuldade de estabelecer em qual ordem. A própria autora aventa que um dos motivos para tais dificuldades se devia à pouca experiência dos professores que elaboravam os programas para o primário, que acabavam referenciando-se nos programas do secundário.

Percebe-se, a partir de tal informação, que um dos elementos centrais da gestão do currículo, sua elaboração, enfrentava sérias dificuldades. A primeira delas dizia respeito à responsabilidade da elaboração do que seria ensinado, o currículo, que, conforme Souza (2008) estava a cargo de um grupo de professores especialistas, o que sugere, por sua vez, que os professores de modo geral não apenas eram “poupados” dessa tarefa, como também eram levados a simplesmente aplicar em suas salas de aula o que provinha desse grupo de especialistas. Não bastasse tal circunstância, a informação dada por Souza (2008) se torna mais emblemática, ao se observar que estes professores especialistas se referenciavam no programa do secundário para elaborar o do primário, indicando não só a manutenção de certo desprestígio do primário, tendência presente em todo o período colonial e imperial, como

também a ausência de diálogo com os professores que atuavam no ensino primário, que, provavelmente, ao fazerem a gestão do currículo em suas salas de aula, tomavam decisões acerca do que deveria ser ensinado, como e quando.

Ademais, há que se considerar que nos anos finais da 1ª República, de 1920 a 1930, a feição agrária do país vai cedendo espaço, paulatinamente, para uma industrialização crescente e, com isso, demandas por escolarização, que antes inexistiam, começam a ganhar força. Tem início um maior interesse pela formação dos trabalhadores e, por isso, os conhecimentos a serem ensinados pela escola deveriam ser “aqueles que expressavam a evolução da sociedade e que ensinados, (...) possibilitariam o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças” (SOUZA, 2008, p. 33). Assim, uma série de reformas educacionais começou a acontecer nos estados.

Segundo Moreira (2004), as reformas educacionais realizadas na década de 1920 por Anísio Teixeira na Bahia, por Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais e por Fernando de Azevedo no Distrito Federal estão na origem da constituição do campo do currículo no Brasil, “o que situa as raízes do pensamento curricular brasileiro nas ideias progressivistas de Dewey e Kilpatrick” (MOREIRA, 2004, p. 92). Nesse contexto, a ideia de currículo que predominou foi a que o definiu “como conjunto de atividades nas quais as crianças se engajam em sua vida escolar [e] o currículo deve se centrar em atividades, projetos e problemas”, extraídos da vida dos sujeitos (MOREIRA, 2004, p. 92).

Ressalte-se que foi na década de 1930 que o pensamento renovador da educação, materializado na corrente conhecida como Escola Nova, desenvolve-se com força no país culminando com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Nele, traduzindo o espírito da época, a defesa de uma educação de novo tipo, baseada em princípios filosóficos liberais e científicos, foi realizada com ímpeto. Basta ver o argumento usado de que, com base nos estudos científicos de então “se pôde ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos de engenharia e das finanças [sic]” (BRASIL, 1984, p. 409).

Encontra-se no Manifesto a defesa de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, bem como a proposta de que a educação deveria referenciar-se no respeito aos alunos e no desenvolvimento de suas capacidades, aptidões, interesses e personalidades, independentemente de origem social. A educação nova, disseram os Pioneiros, propõe-se o fim de servir “não aos interesses de classe, mas aos interesses do indivíduo” (BRASIL, 1984, p. 411). Assim, os programas tradicionais das escolas, segundo os Pioneiros, deveriam ser reformulados, bem como também devia ser feita uma aproximação desta com as famílias dos

alunos e com a comunidade em geral, fazendo com que a escola se tornasse uma “comunidade em miniatura”. Vale destacar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi fortemente influenciado pelas elaborações do pesquisador americano John Dewey, que como já apontado, foi o principal representante da vertente progressivista do currículo, no início do século XX.

Tal manifesto teve grande importância para a educação brasileira, tendo influenciado muitas reformas educacionais que ocorreram a partir dessa década, bem como das Constituições de 1934 e 1937. Para se ter uma dimensão de tal influência, no município de São Paulo, segundo Souza (2008), “durante mais de três décadas (entre 1930 e 1970), os princípios da Escola Nova informaram as orientações didáticas para o ensino público, a formação dos professores nas escolas normais e a elaboração de impressos educacionais de diferentes tipos” (p. 80).

Nesse contexto, conforme Zotti (2004), em 1931, o Ministro da Educação Francisco Campos realizou uma reforma educacional que manteve a “tradição” de omissão em relação ao ensino primário e consolidou a preponderância do ensino secundário, uma vez que tratou exclusivamente deste. Essa reforma estabeleceu também uma “crescente uniformidade e centralização das decisões, atingindo desde a definição da matriz curricular até os programas e metodologias aplicadas, além dos critérios de avaliação e sistema de provas” (p. 106). Segundo Moreira (2004), “inspetores federais [...] foram encarregados de visitar escolas e inspecionar e controlar diretores, professores e alunos” (p. 97). Dessa forma, percebe-se que o Estado assume uma postura prescritiva, centralizadora e de controle em relação à educação nacional desconsiderando, conforme Zotti (2004), as diferenças regionais e as possibilidades reais de desenvolvimento das normas prescritas.

Tais medidas contrariavam o defendido pelos reformadores que se filiavam ao movimento da Escola Nova que, por princípio, eram contrários a uma determinação sistemática e prescritiva de programas escolares.

Em realidade, esta pedagogia propunha uma mudança completa do modo de organização da escola, substituindo a centralidade do professor e do conhecimento pelo respeito à atividade, o interesse, as necessidades e a experiência da criança [...]. O que esteve em jogo era a própria racionalidade embutida na ideia de um programa estabelecido fora da escola, seguindo a lógica formal dos adultos e do conhecimento sem levar em conta o componente psicológico e o interesse do aluno (SOUZA, 2008, p. 82).

Em que pese a relevância das críticas apontadas pelos reformadores escolanovistas, Souza afirma que, na prática, as inovações pedagógicas propostas por eles não se realizaram como o desejado. E que entre o novo e o velho parece que os professores optaram por um

meio termo, conservando parte do velho e reconstruindo o que consideravam possível de renovar.

O mais provável é que os professores tenham moldado suas práticas em conformidade com a cultura escolar sedimentada ao longo do tempo, incorporando seletivamente elementos novos considerados mais exequíveis, interessantes ou adequados aos alunos e valendo-se da apropriação de vários modelos em circulação, fossem aqueles aprendidos na Escola Nova ou nos manuais didáticos, fossem aqueles veiculados pelos órgãos de administração do ensino corroborados pela prática nas salas de aula (Idem, p. 85).

Tal constatação aponta que nem as determinações expressas na legislação educacional oriundas da Reforma Francisco Campos nem as posições apresentadas pelos escolanovistas foram totalmente absorvidas pelos professores; pelo contrário, parece que foram apropriadas naquilo que estes consideraram importante e/ou possível de realizar, o que reforça o entendimento de que os professores não só realizam uma gestão do currículo concretamente, como também, e ao mesmo tempo, fazem-no combinando uma gama variada de elementos.

Na Era Vargas (1930-1945) e, mais precisamente, no Estado Novo (1937-1945), especificamente em 1942, a regulamentação do ensino no Brasil foi realizada por meio da Reforma Capanema, que, conforme Moreira (2004), “reorganizou todos os níveis do sistema educacional para os quais foram, mais uma vez, rigidamente prescritos currículos enciclopédicos” (p. 98) e se efetivou sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. A primeira Lei Orgânica tratou do ensino secundário e ficou conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário. Nesse contexto, também foram editadas leis que estruturaram o ensino industrial, reformaram o ensino comercial e criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A segunda Lei Orgânica da Reforma Capanema foi a que tratou do ensino primário já no governo provisório de Eurico Gaspar Dutra, em 1946. Esta Lei, além de ter mantido a responsabilidade dos estados para com este nível, estabeleceu como um dos objetivos do ensino primário a “formação e desenvolvimento integral da criança, e não apenas a redução da escola primária ao ler e escrever” (ZOTTI, 2004 p. 115).

Pode-se considerar, segundo Zotti (Idem, p. 110), que a Reforma Capanema, ao propor um estudo centrado na atividade do aluno, e que o professor fosse um orientador do trabalho, com objetivos de reconstrução da experiência, conseguiu tratar melhor o ensino das ciências que a Reforma Francisco Campos. Além disso, a Reforma Capanema, em relação ao currículo do secundário, apresentou, segundo a autora, uma matriz curricular equilibrada em relação ao ensino de humanidades e ciências.

Nota-se, assim, que o Estado brasileiro vai assumindo, pelo menos ao nível do proposto, a postura de condutor da educação, configurando-se como agente regulador e regulamentador do campo da educação. Se, até então, o campo religioso¹⁴ predominantemente, e o campo burocrático e do poder¹⁵, secundariamente, tinham dominado e determinado os rumos da educação no país, agora, o campo burocrático e o do poder, materializado na figura do Estado, passam a assumir a preponderância.

É importante ressaltar, todavia, que a laicidade da educação brasileira, imposta pelo Marquês de Pombal ainda no período colonial, não significou, de fato, a exclusão da influência religiosa na educação, por dois motivos principais: primeiro, porque os educadores existentes no país continuaram, por longo tempo, por escassez de professores não religiosos, sendo os padres de diferentes ordens religiosas e, em segundo lugar, porque os conteúdos religiosos, transformados em disciplina escolar permaneceram na programação das escolas em caráter não obrigatório. Além disso, o Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas em 1759, mas não outras ordens religiosas. Nesse aspecto, é importante assinalar que as questões relacionadas à moral e ao civismo sempre se fizeram presentes na programação da escola brasileira, ora ensinada na disciplina de Ensino Religioso, ora na de Educação Moral e Cívica.

A constituição de 1934, por exemplo, reintroduziu o ensino religioso como facultativo, por acreditar que ele poderia garantir “o resgate de valores ligados à religião, à pátria e à família” (ZOTTI, 2004, p. 91). E ainda, conforme Souza (2008), uma das marcas centrais da cultura escolar da escola primária do início do século XX foi, sem dúvida, o sentimento de nacionalidade. “O amor à pátria, os valores cívicos e o nacionalismo foram cultivados dentro e fora das salas de aula e deixaram raízes profundas na escolarização da infância” (p. 67). Assim, o culto ao hino nacional, as comemorações das datas cívicas, o hasteamento da bandeira, entre outras práticas desse tipo se tornaram comuns no cotidiano das escolas.

Percebe-se, assim, que a educação republicana proposta na virada do século XIX pressupunha a civilização do povo pela escola e, nesse sentido, o papel esperado desta continuava sendo o de desenvolver, além da formação física, intelectual, científica e cultural, também o de buscar a constituição dos valores, da moral e da ética dos alunos. E, nesse caso, parece que tal formação estava intimamente ligada a um modelo de homem, que, por sua vez, estava condicionado aos interesses do contexto político, econômico e social da época.

¹⁴ Sobre isso, consultar, Bourdieu (1999).

¹⁵ Sobre isso, consultar, Bourdieu (1989 e 1996).

Destaque-se também que o intervalo entre a publicação da primeira e da segunda legislação que trataram especificamente da educação primária foi de mais de um século (de 1827 a 1946), o que indica o papel secundário desse nível de ensino não só para os intelectuais como também para os formuladores da política de educação nacional, tenham sido eles os religiosos ou os estadistas leigos. Ademais, outro aspecto que chama atenção é o fato de somente a legislação de 1946 ter feito referência à formação integral da criança, extrapolando o ensino do ler, escrever e contar, o que representou significativo avanço. No entanto, este fica nublado quando pensarmos que, mesmo considerando ter a escola primária desse período ensinado algo mais que as habilidades de ler, escrever e contar, foram estes seu eixo central. Além disso, é importante ponderar que nem sempre o proferido na lei é, de fato, transformado em prática. Assim, podemos ter uma ideia aproximada de como, de fato, a educação das camadas populares veio sendo tratada ao longo dos tempos.

A escola primária da primeira metade do século XX foi, conforme Souza (2008), muito criticada pelos estudiosos. Tais críticas giravam em torno da insuficiência de vagas, da precariedade da rede de escolas públicas, da baixa remuneração dos docentes e, o mais grave dos problemas, do alto índice de fracasso escolar, com taxas de reprovação e evasão elevadíssimas. A expansão da escola primária havia sido feita mantendo-se a lógica antiga: centrada nos conteúdos, no cumprimento dos programas, nos exames seletivos e classificatórios, na relação autoritária entre professores e alunos e no forte conteúdo de formação cívica e moral. O cotidiano da escola na primeira metade do século XX era carregado de comemorações cívicas.

Diante disso, havia um ambiente favorável entre os educadores na defesa de uma reconfiguração dessa escola, pois esta deveria ser universalmente pública e gratuita, além de democrática e adaptada às exigências da sociedade industrial. Foi com esse espírito que, em 1959, um grupo de educadores publicou o “Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados”, no qual recolocaram com ênfase a defesa da escola pública, ameaçada por uma ofensiva privatista “em nome da liberdade de ensino” (DOCUMENTO, 2006, p. 209). O Manifesto se inscreveu no debate central da época e, além de denunciar com veemência a tentativa daqueles que, em nome da “liberdade de ensino” defendiam, na prática, que a educação ficasse a cargo da iniciativa privada, também se pronunciou, enfaticamente, em “favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos” (Idem, 2006). Nesse sentido, afirmou que

A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público [...]. Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos (Idem, p. 215).

Assim, era necessário um novo conceito de escola primária, contrário à seletividade e defensor da extensão da obrigatoriedade¹⁶ e da renovação dos programas de ensino.

Por outro lado, o currículo escolar passava a adquirir grande interesse entre os estudiosos da educação a partir da década de 1950, o que acabou intensificando uma maior elaboração teórica, que, segundo Moreira (2004), estava assentada na combinação entre as influências progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick e as de perfil tecnicistas, decorrentes, sobretudo, do Behaviorismo.

O primeiro livro sobre currículo no Brasil: *Introdução ao estudo da escola primária*, de João Roberto Moreira, publicado em 1955, demonstrou as semelhanças do que era ensinado na escola primária em todo o país, bem como a predominância da concepção tradicional de organização curricular, que colocava o ensino centrado no professor e nos conteúdos. Esse fato levou o autor a defender uma nova abordagem, iniciando pela indicação de que os especialistas em currículo estudassem profundamente sobre os interesses e capacidades das crianças conforme seus estágios de desenvolvimento, para elaborarem propostas curriculares centradas no aluno e que tivessem maior semelhança com sua vida real.

Os currículos não deveriam perder-se em detalhamentos e minúcias, mas se constituir em roteiros ou planos de trabalhos a serem “vitalizados” pelos professores (SOUZA, 2008). Além disso, poderiam dispensar uma organização rígida, pré-definida, tornando possíveis arranjos em torno de centros de interesse, unidades de trabalho ou outros que melhor conviessem. Depreende-se daí que havia possibilidades de os professores realizarem a gestão do currículo, uma vez que se esperava fosse este “vitalizado” pelos docentes.

Assim, as reformas educacionais realizadas a partir da década de 1930 tiveram forte influência do ideário escolanovista e acabaram por ampliar as funções da escola pública elementar no esforço de reconstrução nacional por meio da educação/escola. E nesse sentido, vemos o protagonismo desse novo agente no campo: os intelectuais ou pioneiros da educação. O campo da educação ou da escola, portanto, que até então tinha nos agentes religiosos e

¹⁶ A obrigatoriedade do ensino primário foi estabelecida, pela primeira, vez na Constituição Federal de 1934, mesmo sem fazer referência explícita à faixa etária. Daí em diante, ela apareceu em todas as Constituições Federais. Destaque-se que apenas na Constituição de 1967 é que foi estabelecida a faixa etária que se beneficiaria da educação obrigatória, a dos 7 aos 14 anos.

políticos seus principais atores sociais, passa por uma ampliação ao absorver a participação desses novos agentes: os intelectuais, sobretudo os vinculados ao espaço da educação. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o dos educadores (1959) são a expressão do ingresso e das estratégias desse novo agente coletivo. Além disso, muitos de seus signatários deram enorme contribuição para a estruturação do campo da educação, como é o caso de Anísio Teixeira, que, entre outras realizações, participou da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 1938.

Fundamental é destacar que, segundo Moreira (2004), o INEP foi capital no desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, pois “este instituto ofereceu cursos sobre o tema e constituiu-se em parte significativa da base institucional dos estudos sobre currículo a partir da década de quarenta” (p. 98-99). Nesse contexto, foram oferecidos vários cursos sobre planejamento curricular e organizadas escolas experimentais que funcionaram como laboratórios de estudos e pesquisas sobre currículo e metodologia de ensino. Ressalte-se que muitos dos pesquisadores desse período, vinculados ao INEP, foram “aos Estados Unidos, onde visitaram setores governamentais encarregados de estudar, planejar e implementar currículos” (p. 105). No entanto, “apesar da influencia americana, realizavam-se pesquisas em nosso país e buscava-se, aparentemente, construir currículos brasileiros” (Idem, p. 108). Havia uma preocupação, principalmente de Anísio Teixeira, de interpretar os autores americanos, em especial Dewey e Kilpatrick, sob a ótica brasileira, de modo a desenvolver suas teorias de acordo com a realidade local. É evidente, portanto, a influência do progressivismo no pensamento curricular nascente no Brasil.

Um dado que chama atenção é o fato de que, nesse início do campo do currículo no Brasil, os cursos realizados pelo INEP privilegiaram a formação de supervisores (especialistas) em currículo ao invés de focalizarem os professores. Isso, de certa forma, acompanhava a tendência de formação empreendida pelos curriculistas americanos.

Com a eleição de Juscelino Kubitschek em 1956, um novo contexto começa a se formar no Brasil e, segundo Moreira (2004), a influência americana aumentou significativamente nesse período. “No que se refere especificamente a currículos e programas, um importante acordo foi assinado em 11 de abril de 1956, entre Brasil e Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE)” (p. 110). Neste programa, conforme Moreira, estava previsto o treinamento de supervisores e professores das escolas normais, a produção, adaptação e distribuição dos materiais didáticos a serem usados nesses cursos e a seleção de professores a serem enviados aos EUA para treinamento em Educação Elementar. Conforme depoimento recolhido por Moreira (2004), de

uma das diretoras do PABAE, esse programa foi pioneiro na área de currículo e “os professores elaboraram apostilas e traduziram muitos materiais e livros americanos de currículo [...], porém havia uma preocupação em se adequar o material à realidade brasileira, o que todavia, não se fez imediatamente” (p. 112-113).

A partir dessa realidade, Moreira (2004) conclui que, em seu início, o pensamento curricular brasileiro foi fortemente influenciado pelas ideias progressistas que não só deram suporte às reformas educacionais da década de 1920 como ajudaram a constituir o ideário escolanovista. No seu desenvolvimento, porém, outras influências entraram no campo e houve uma combinação com os “elementos da tradição clássica e do tecnicismo, [que] constituiu as bases teóricas dos primeiros cursos em currículo desenvolvidos na infraestrutura institucional constituída pelo INEP e pelo PABAE” (MOREIRA, 2004, p. 120). Assim, para Moreira, desejava-se naquele momento “um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente” (p. 120).

Destaque-se também que, nesse momento, tanto o INEP quanto o PABAE se preocuparam com o treinamento “dos primeiros especialistas em currículo no Brasil, cuja importância e necessidade eram intensamente enfatizadas na literatura especializada dos anos cinquenta e sessenta” (Ibidem), do que se depreende que a intenção política de então passava pela constituição de um *staff* de especialistas em currículo, responsáveis pela elaboração e acompanhamento destes junto aos professores, que, por sua vez, deveriam aplicá-lo ou desenvolvê-lo.

Esse foi o ambiente em que se processou o conjunto das reformas educacionais da primeira metade do século XX, dentre elas a mais importante: a elaboração e promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, sem dúvida um marco para a educação brasileira.

Essa lei, no tocante às questões curriculares, foi, segundo Zotti (2004), bem mais flexível que as anteriores, especialmente em se tratando do ensino primário. Os objetivos dessa LDB foram bem mais sintéticos que os da Lei Orgânica do ensino primário de 1946, sendo que “os programas deveriam ser deixados a critério do professor ou da escola” (p. 119). Nesse terreno, essa LDB, datada de 20 de Dezembro de 1961, também indicava um grupo de disciplinas obrigatórias: 1- Leitura e linguagem oral e escrita; 2- Aritmética; 3- Geografia e História do Brasil; 4- Ciências; 5- Desenho; 6- Canto orfeônico e 7- Educação Física, para o primário e, a ser desenvolvida em todas as escolas, uma disciplina facultativa (ensino religioso), cabendo “a cada estado ou Distrito Federal a determinação do currículo e dos

programas das escolas, de maneira que fossem atendidas as peculiaridades e necessidades de cada região” (Ibidem). Mas o ensino não diferia muito entre os estados, que acabavam por privilegiar o ensino da escrita, leitura e cálculo, utilizando uma metodologia tradicional e verbalista.

Ainda em relação ao currículo, observa-se que, no tocante ao ensino secundário, a LDB/1961 determinou que sua elaboração fosse dividida em três partes: uma nacional, a cargo do Conselho Federal da Educação (CFE), uma estadual, sob responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e uma sob a tutela da escola. O CFE responsabilizou-se pelo estabelecimento de até cinco disciplinas obrigatórias (português, história, geografia, matemática e ciências); os Conselhos Estaduais de Educação, por sua vez, ficaram com o encargo de indicar o restante das disciplinas obrigatórias que deveriam fazer parte dos currículos escolares, sobrando às escolas a possibilidade de escolha de algumas disciplinas com base em uma lista elaborada pelo CEE ou pelo CFE.

Na prática, essa possibilidade não se concretizou pelas as escolas, pois estas tiveram que compor os currículos levando em consideração os recursos materiais e humanos. Além disso, o CFE acabou assumindo uma postura indutora, na medida em que as normatizações que fazia para as escolas, sob sua jurisdição, passaram a determinar as sugestões encaminhadas pelos CEE, que, assim, impuseram-se às escolas.

Dessa forma,

A descentralização que a LDB possibilitou acabou sendo desvirtuada pelas atribuições feitas pelo CFE, pela não existência de conselhos em diversos estados e também pelas escolas, que muitas vezes não exerceram a liberdade de escolha que a lei garantia (ZOTTI, 2004, p. 125).

Apesar da flexibilização indicada pela Lei nº 4024/61 em relação à matriz curricular, sua regulamentação acabou por se constituir como prescritiva. Ademais, ela manteve o caráter preparatório ao ensino superior conferido ao ensino secundário, estabelecendo, contudo, a diminuição no número de disciplinas a serem cursadas, bem como substituindo algumas disciplinas “tradicionais clássicas por disciplinas científicas que se ajustavam às novas exigências da sociedade industrial” (Idem, p. 135). Para Souza (2008), as indicações das disciplinas obrigatórias estabelecidas na LDB acabaram sepultando de vez a hegemonia das humanidades, além de abrir caminho para as disciplinas de natureza técnica e vocacional. Vale destacar que a mesma pesquisadora afirma que, até o início da década de 1960, as disciplinas de caráter literário (inglês, desenho, francês, latim, canto orfeônico) ainda gozavam de grande prestígio nos currículos do secundário das escolas privadas. E, mais, que

os setores populares também se matriculavam com maior frequência nas escolas que ofereciam um currículo baseado na formação geral. Isso configurava, na prática, não só a dificuldade no reconhecimento da relevância das disciplinas de caráter técnico-profissional, como também afirmava a identidade cultural do secundário brasileiro como propedêutico ao superior. Além disso, sinalizava as dificuldades que a nova Lei enfrentaria para se constituir de fato.

Convém destacar, ainda, que as alterações no rol de disciplinas obrigatórias feitas pela Lei nº 4024/61 acabaram atingindo o magistério, em especial do secundário, que, em muitos casos, viram algumas disciplinas deixar de ser obrigatórias e, assim, seus professores perderem as aulas ou terem sua carga horária de trabalho bem reduzida.

Até aqui, portanto, são inevitáveis duas constatações: a) a forte ligação da educação escolar ao contexto econômico, social e político de cada época, e b) o descaso com a educação primária, associado ao privilégio conferido à secundária de caráter dual: ensino técnico-profissional e ensino propedêutico ao nível superior. Além disso, as definições curriculares ou disciplinares são sempre oficiais, deixando pouca ou quase nenhuma liberdade para as escolas e seus professores.

Em relação à primeira constatação, percebe-se que o contexto foi o pano de fundo não só para o estabelecimento das funções da educação, como também para a organização do processo educativo a ser desenvolvido. Assim, a indicação sobre o que, como e quando ensinar os conhecimentos considerados relevantes ganha, cada vez mais, feições de política nacional. A segunda constatação, profundamente conectada à primeira, leva-nos a enxergar o projeto formativo que os governantes brasileiros tinham: para as elites uma formação clássica, erudita e científica enquanto para o povo o mínimo necessário, ou seja: ler, escrever, contar, alguns conhecimentos relativos à ciência e à sociedade, moldagem do caráter e, no máximo, formação profissional.

De qualquer forma, conforme Moreira (2004), “o campo do currículo, no início dos anos sessenta, baseou-se em diferentes interesses e abrigou tendências e orientações diversas” (p. 128). Eram tempos de grande efervescência teórica.

No entanto, o vigor criativo e republicano que o campo educacional experimentou até a primeira metade do século XX foi interrompido após o golpe militar de 1964, um golpe contra a incipiente democracia política e a liberdade de expressão e produção cultural. “Depois do golpe, o Brasil viveu anos duros e tristes da ditadura: a ideologia da segurança nacional, a tortura, o terror, o cerceamento das liberdades políticas, a censura, o Estado autoritário” (SOUZA, 2008, p. 230).

Note-se que a política econômica desenvolvida nessa ocasião privilegiou os setores privados nacionais e os interesses econômicos internacionais, além de ter sido concentradora de renda, o que acabou por configurá-la como excludente e, no tocante ao aspecto político, como profundamente antidemocrática. Esse foi, portanto, o cenário em que se desenvolveram as políticas educacionais da época, que concretamente tiveram “a função de alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar” (ZOTTI, 2004, p. 142).

Entre as reformas educacionais realizadas pelos governos militares, a que nos interessa diretamente é a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que tratou do ensino de 1º e 2º graus. No entanto, parece-nos interessante um breve comentário acerca do processo de regulamentação da Lei nº 4024/1961 (LDB), realizado após 1964, que ocorreu, muitas vezes, por meio da promulgação de uma série de decretos-leis.

Em relação ao ensino primário, chama atenção o destaque conferido às disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Cívica (EMC), que adquiriram uma conotação francamente ideológica. Ao analisar o programa de ensino proposto pelo CFE para o ensino primário, Zotti (2004) chega à conclusão de que houve um privilégio dos aspectos relativos aos deveres em detrimento dos direitos do cidadão. Esse fato explica-se em função do entendimento que se tinha de que cabia ao cidadão o cumprimento dos deveres, o que *ato continuo* levaria ao atingimento dos direitos. Nesse contexto, a autora afirma que a “a EMC foi fundamental como instrumento de divulgação da ideologia dominante” (p. 149). A disciplina de Educação Física, por sua vez, também mereceu destaque, sendo vista como “um meio de controle do estudante [...], um meio de desviar a atenção e as energias para o esporte e evitar a disposição a atividades políticas” (p. 146).

O ajustamento realizado no ensino secundário passou também pela incorporação dos assuntos relativos à moral e ao civismo na programação curricular. Isso se deu através de dois procedimentos: 1- estabelecimento da disciplina Educação Moral e Cívica como obrigatória, e 2- manutenção de seu caráter de prática educativa, ou seja, devia ser trabalhada por todas as outras disciplinas. Além disso, no ensino médio, afora a disciplina de EMC também deveria ser ministrada a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Zotti (2004) informa, ainda, que, “junto com a disciplina de EMC, a Educação Física foi a outra disciplina enfatizada pela ditadura militar, com o papel de reforçar a dominação ideológica” (p. 162).

Podemos ver, portanto, a entrada de um agente novo no campo da educação/escola: os militares, que ao assumirem o controle do governo brasileiro imprimiram marcas bem características ao Estado e, especificamente, à educação nacional. Observa-se também que a maioria das adequações feitas à Lei nº 4024/61 foram relativas aos aspectos ideológicos e

políticos da educação e, assim, os militares acabaram por usar a escola e o currículo como instrumento de controle social. Cumpre notar que essas medidas abriram caminho para a elaboração de um conjunto de reformas educacionais que atingiram o ensino em todos os níveis e modalidades. Conforme Moreira (2004), com o golpe militar, “o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular” (p. 130).

Nesse contexto, destacamos a Lei nº 5692/71, que reformou o ensino primário e secundário. Essa lei trouxe algumas novidades e, dentre elas, uma das mais significativas foi a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, incorporando à escola primária as séries que antes formavam o ginásio e que então passaram a constituir as últimas séries do 1º grau. Os motivos para tal medida podem ter sido a incoerência entre o discurso de Brasil potência e os índices gritantes de analfabetismo associados à baixa média de escolaridade da população brasileira. Com essa medida, o governo buscava equacionar tal situação, demonstrando uma (falsa) preocupação com a melhoria das condições do povo (ZOTTI, 2004). Com a obrigatoriedade dos oito anos de escolarização (dos sete aos 14 anos), o poder público foi forçado a ampliar a oferta de vagas, que deveria dar-se em dois sentidos: suprir o déficit histórico no primeiro segmento (primeira a quarta série) e atender à nova demanda do segundo segmento (quinta a oitava série). No entanto, tal situação levou os governos locais a desenvolver estratégias pouco recomendadas pedagogicamente como a criação de turnos escolares intermediários (das 11 horas às 14 horas, por exemplo) que implicaram redução da duração efetiva das horas diárias de aulas.

Por outro lado, o 1º grau abriu a possibilidade, pela primeira vez, de uma nova concepção de escola fundamental, reunindo, agora, crianças e adolescentes. E, mais que isso, buscou juntar culturas escolares historicamente separadas: o primário e parte do secundário (o antigo ginásio).

Outra novidade trazida pela Lei nº 5.692/1971, de importância equivalente, se não superior à anterior, foi o estabelecimento de que os currículos das escolas de 1º e 2º graus seriam formados por um núcleo comum¹⁷ obrigatório, de caráter nacional e uma parte diversificada, para atender as peculiaridades locais. Note-se que a referida Lei estabeleceu, contiguamente, que o CFE seria o responsável pela fixação das disciplinas do núcleo comum, cabendo aos CEE relacionar as disciplinas da parte diversificada. Vale destacar, ainda, que,

¹⁷Nos termos da Lei, o núcleo comum seria formado pelas seguintes disciplinas: a) Comunicação e Expressão (língua portuguesa); b) Estudos Sociais (geografia, história e organização social e política do Brasil - OSPB); c) Ciências (matemática e ciências físicas e biológicas).

além das disciplinas do núcleo comum, essa lei, no seu art. 7º, instituiu como obrigatórias outro grupo de disciplinas: Educação Moral e Cívica (EMC), Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Educação Religiosa. Assim, o currículo pleno das escolas tinha que conter somadas às do núcleo comum essas disciplinas mais a parte diversificada e ainda as disciplinas ligadas à formação especial (preparatórias ao trabalho). Ademais, estavam a cargo do CFE as definições dos programas e das respectivas metodologias a serem adotadas nas escolas de 1º e 2º graus.

Percebe-se, portanto, que a prática centralizadora das decisões curriculares permanece e, mais, aprofunda-se nos governos militares. O pouco de flexibilidade curricular que a LDB de 1961 havia construído foi praticamente eliminado com a Lei nº 5.692/71. Nesta, predominaram a centralização das decisões e o destaque aos aspectos técnicos. Assim, prevaleceu uma visão mais autoritária e controladora no tocante às definições e à gestão do currículo escolar.

Outro ponto que merece destaque é o caráter preparatório para o trabalho que a lei 5.692/71 imprimiu à formação desenvolvida no 1º e 2º graus. Nesta, foi incluída, no currículo, além da formação geral, outra, especial, voltada para o mercado de trabalho. A lei indicava que as quatro primeiras séries do 1º grau deveriam desenvolver exclusivamente a formação geral e que nas quatro séries seguintes esta deveria apenas predominar, uma vez que deveria ser iniciada a formação especial, o que, no 2º grau, deveria prevalecer. Assim, esperava-se que o 1º grau realizasse uma sondagem das aptidões para o trabalho e o 2º grau realizasse a habilitação profissional. Essa medida, além de intencionar uma aproximação umbilical entre escola e mercado de trabalho, numa flagrante submissão daquela a este, significou também uma estratégia para conter as demandas populares por ensino superior. Por outro lado, no entanto, segundo Souza (2008), representou também a tentativa de inverter a identidade histórica desse nível, que sempre teve nas humanidades ou formação geral a centralidade, associada a um caráter propedêutico. Naquele momento, o cerne passou a ser a formação profissional, com forte assento na terminalidade dos estudos.

A Lei nº 5.692/71 instituiu a formação profissional compulsória; no entanto, “o possível desaparecimento da escola dual não se concretizou com a aparente obrigatoriedade da profissionalização” (ZOTTI, 2004, p. 166), pois os setores dominantes acabaram encontrando mecanismos para burlar tal exigência e mantiveram o acesso de seus filhos a uma formação geral propedêutica ao ensino superior. Tal situação acabou por forçar o governo a rever a exigência de profissionalização compulsória no 2º grau com a edição da Lei nº 7.044 em 18 de outubro de 1982, que, entre outras coisas, revogou essa exigência, mantendo, todavia, a

possibilidade de um duplo caminho: a habilitação básica e a habilitação profissional em escolas de 2º grau.

Nesse cenário, cabe ainda comentar um interessante aspecto protagonizado pelo CFE. Este imprimiu nova forma de encarar a organização da matriz curricular nacional para o ensino de 1º e 2º graus, ao abolir a classificação antiga e tradicional, que, de certa forma, separava a formação em dois ramos - Ciências e Humanidades - e instituir o Núcleo Comum, constituído de forma tríplice: Comunicação e expressão, Estudos Sociais e Ciências. Tal medida se justificava, conforme o discurso oficial, como maneira de se estabelecer uma integração entre as diversas disciplinas constantes do currículo. No entanto, segundo Zotti (2004), a despeito dessa intenção pedagógica, a mudança efetivada impactou, no aspecto administrativo, uma vez que acarretou a diminuição do número de professores do 1º grau, que, antes, podia chegar a 11 e, a partir da mudança, passou a ser um para as séries iniciais, podendo chegar a cinco nas séries finais.

A reforma educacional levada a cabo pelos militares, especificamente no tocante às questões curriculares, não se deu somente através da promulgação da Lei nº 5.692/1971, mas se fez a partir de um conjunto de pareceres e resoluções¹⁸ emanados do CFE. Conforme Zotti (2004), a reforma curricular estabelecida tanto pela Lei nº 5.692/1971, quanto pelas resoluções do CFE, ao entenderem currículo como conjunto de matérias a serem ministradas, composto de um núcleo comum e uma parte diversificada, mantiveram uma compreensão de currículo no sentido estrito. Além disso, segundo Souza (2008, p.271), “o núcleo comum reforçava as tendências de simplificação da escolarização básica circunscrevendo-o ao mínimo necessário para o indivíduo adaptar-se às exigências da sociedade urbano-industrial e tecnológica”.

Dessa forma, o núcleo comum foi considerado em muitos lugares o mínimo do que deveria ser ensinado e aprendido no primeiro e no segundo graus. Situação agravada, se considerarmos que houve uma generalização da elaboração de “guias curriculares”, que, seguindo a tendência tecnicista em voga, priorizavam o elenco de objetivos comportamentais a serem desenvolvidos pelos alunos no lugar da lista de conteúdos a serem aprendidos, o que era tradição dos anos anteriores. “O conhecimento deixa de ser um fim e passa a ser definido como meio” (SOUZA, 2008, p. 278).

Sem sombra de dúvida, esse foi um dos momentos em que a definição da política educacional esteve mais centralizada, deixando evidente que a ótica que operou tais mudanças

¹⁸ Para maiores esclarecimentos ver: Zotti, (2004, p. 168).

tinha como objetivo central vincular a educação escolar às necessidades do mercado de trabalho. “O que comandava as decisões eram determinações do mercado e não a formação ‘integral do adolescente’ como o discurso dos documentos queria fazer crer” (ZOTTI, 2004, p. 209). Nesse movimento, a reformulação curricular foi considerada peça angular para a consolidação da nova estrutura educacional. Se a sociedade requeria um novo tipo de indivíduo, nada mais “natural” que a escola fosse convocada para esse trabalho e, nesse caso, ela também necessitava de ajustes que seriam conseguidos via reforma dos currículos.

Fica mais uma vez evidente, portanto, o caráter interessado da educação, bem como a possibilidade da escola de ser colaboradora na formação dos homens que a realidade social, econômica, política e cultural vai exigindo com o passar dos tempos. Por conseguinte, é importante perguntar como as escolas lidaram com as inovações da reforma de 1971. De acordo com Souza (2008):

As modificações na organização do trabalho escolar e nos currículos foram incorporadas formalmente nas escolas. Mas tudo leva a crer que a efetivação em sala de aula, das mudanças nas concepções e práticas seguiram ritmos e apropriações diversas (p. 281).

Em termos de função escolar e do currículo, a distância entre o recomendado e o realizado é, de fato, bem maior que o suposto. Mas é exatamente nesse intervalo que o “movimento” realmente se faz. Apesar das modificações implementadas nesse período terem sido incorporadas “formalmente”, como afirma Souza (2008), a escola pública brasileira foi novamente reconfigurada após os anos de chumbo.

A formação inicial ampliada para oito anos obrigatórios (dos sete aos 14 anos) provocou, por um lado, um alargamento nas matrículas, abrindo as portas da escola para setores sociais antes ausentes dela e, por outro, impôs uma formação inicial estendida. Assim, parcelas consideráveis da população tiveram a possibilidade de acesso a uma formação muito além do ler, escrever e contar que caracterizou a formação elementar ao longo dos séculos anteriores e à qual estavam destinados. Contudo, a escola a que verdadeiramente tiveram acesso não passou de uma cópia mal feita daquela, pois,

O crescimento excepcional do número de alunos matriculados, a renovação e ampliação do quadro docente, as pressões para modificação dos métodos de ensino e as estratégias de redução dos índices de evasão e repetência aliados aos baixos salários dos professores, precárias condições de trabalho e de rede física; redesenham o quadro da educação pública (SOUZA, 2008, p. 283).

Isso configurou, na prática, a manutenção da exclusão só que, agora, de forma sutil. Além disso, no universo interno das escolas também ocorreu uma série de modificações

advindas da alteração desse entendimento acerca do “novo” papel da escola pública. Conforme Souza (2008), situações como o “afrouxamento” dos critérios de avaliação, que levaram à constituição de turmas mais heterogêneas; o uso corrente de metodologias que privilegiavam o ensino em grupos e não mais o individual; a contestação permanente dos estudantes em relação à disciplina, ordem, obediência, práticas autoritárias, entre outras, levaram à constatação de que, agora, a escola deveria adaptar-se aos alunos e não o contrário, como antes acontecia. Isso provocou entre os professores uma crise, pois mexeu profundamente na concepção reinante até então, exigindo destes uma transformação radical na sua forma de pensar. Assim, os alunos das camadas populares entraram em uma escola “alheia aos seus interesses, às suas necessidades e à sua cultura” (SOUZA, 2008, p. 283) e os professores que os receberam reclamavam da falta de interesse dos alunos pelo ensino. Situação que não tardou em gerar a imagem de que a escola pública estava em falência e que a qualidade do ensino havia diminuído em função da democratização, arduamente, conquistada. No entanto, foi essa a escola pública de 1º grau que se generalizou no Brasil nos anos 1980.

De qualquer maneira, ao observarmos a trajetória pela qual passou a escola pública brasileira, fica visível, não só seu processo de institucionalização, como também o movimento de controle da programação curricular. Tal controle, inicialmente realizado pelos jesuítas através do *Ratio Studiorum*, foi consolidado posteriormente pelo Estado, por meio das legislações educacionais. A princípio, parece-nos que tal movimento acarretou a subtração da autonomia dos professores em relação às definições sobre o que, como e quando ensinar. No entanto, a efetivação desse currículo prescrito dependeu, na maioria das vezes, de fatores fora da escola e ainda depende da ação concreta dos professores, que ao longo dos tempos, foram absorvendo e desenvolvendo as recomendações conforme seus próprios julgamentos, como aponta Souza (2008) em relação a dois momentos diferentes da história educacional. O primeiro referente às recomendações apontadas pelos Pioneiros da Educação Nova, e o segundo, em relação às indicações feitas pela legislação educacional do regime militar.

O mais provável é que os professores tenham moldado suas práticas em conformidade com a cultura escolar sedimentada ao longo do tempo, incorporando seletivamente elementos novos considerados mais exequíveis, interessantes ou adequados aos alunos e valendo-se da apropriação de vários modelos em circulação, fossem aqueles aprendidos na Escola Nova ou nos manuais didáticos, fossem aqueles veiculados pelos órgãos de administração do ensino corroborados pela prática nas salas de aula (p. 85) [...] As modificações na organização do trabalho escolar e nos currículos foram incorporadas formalmente nas escolas. Mas tudo leva

a crer que a efetivação em sala de aula, as mudanças nas concepções e práticas seguiram ritmos e apropriações diversos (p. 281).

Assim, se os professores foram subtraídos da autonomia sobre as definições do que, como e quando ensinar na medida em que houve maior regulação e controle do currículo pelo Estado, a execução e gestão desse currículo continuou, sem dúvida, potencialmente em suas mãos. Para Roldão (1999), sempre haverá um grau de decisões curriculares centralizadas; contudo, a existência de um grupo de disposições a cargo das escolas e dos professores também se fazem constantemente presentes. A gestão curricular feita pelos professores, conforme a autora, passa pela defesa de uma adaptação do chamado currículo nacional às necessidades locais da escola e do seu público. Nesse sentido, para ela, a gestão do currículo acontece no momento em que os professores equacionam as orientações nacionais com a realidade específica da sua sala de aula, com base na sua experiência e seu conhecimento científico e educacional. Assim, há uma disputa permanente entre os vários âmbitos da elaboração/planificação curricular e sua gestão. Há, desse modo, um hiato entre o currículo oficial, geralmente elaborado, e prescrito, de modo centralizado por especialistas e o currículo real, o que efetivamente se concretiza na prática pedagógica. E é exatamente nesse intervalo que se processa a gestão do currículo pelos professores.

De qualquer maneira, é importante lembrar que o campo do currículo no mundo e, em menor escala, no Brasil, passou por intensas modificações a partir da década de 1960, momento em que uma conjunção de fatores acabou por desestabilizar as “Teorias Tradicionais” (SILVA, 2004) de currículo e a gestar novas abordagens. Assim, é que segundo Moreira e Silva (2002), posições como as defendidas pelo

Neomarxismo, a teoria crítica da escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares (p. 14).

Desde então, o campo do currículo entrou na fase das chamadas “Teorias Críticas” de currículo (SILVA, 2004), que imprimiram vigorosa crítica à postura técnica empreendida pelas teorias tradicionais de currículo, que acabaram transformando-o em uma mecânica de *como fazê-lo*. Dessa forma, segundo Silva (2001),

O currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens das escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do

conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento (p. 13).

Assim, ao se confrontarem com as tradicionais, as teorias críticas, colocaram em cheque os pressupostos educacionais e filosóficos que sustentaram tal perspectiva. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2004, p. 30).

A denúncia da não neutralidade da educação e a defesa do seu caráter interessado, relacionado a elementos do poder e da ideologia, foram também uma tônica das teorias críticas de currículo. Nesse cenário, a forma de ver, pensar e propor a educação sofreu enormes modificações, e o currículo, de documento técnico passou a um instrumento político. Questões de poder, ideologia, dominação e cultura passaram a ser vistas como questões que atravessariam o conhecimento trabalhado e distribuído na escola¹⁹.

No entanto, por força das circunstâncias políticas locais, no exato momento em que o mundo passava por essa efervescência teórica e política, de cunho crítico, na educação e no campo do currículo, no Brasil estava-se vivendo um governo militar e, contraditoriamente, o apogeu do tecnicismo na educação. No campo do currículo, segundo Moreira (2004), a década de 1970 pode ser considerada o período de “maturidade” do campo, com a introdução da disciplina de Currículos e Programas nas Faculdades de Educação e a abertura de vários mestrados em currículo nas Universidades Brasileiras; entretanto, a tônica dominante foi o pensamento tecnicista.

Com o enfraquecimento do “Regime” na década de 1980, setores de centro-esquerda que obtiveram vitórias eleitorais em muitos municípios e em alguns estados brasileiros, conduziram vários intelectuais às secretarias de educação que, por sua vez, realizaram um conjunto de reformas nas escolas de seus municípios ou estados. Essas reformas buscaram imprimir uma “nova” concepção de escola pública, retomando princípios postos desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Para estes se fez essencial a democratização da escola, não só no tocante ao acesso, mas também, e fundamentalmente, à sua gestão, associada à preocupação com o sucesso escolar dos alunos.

¹⁹ Para uma discussão mais detalhada sobre as teorias críticas de currículo, verificar Silva (2004), Moreira e Silva (2002), Lopes e Macedo (2011).

Nesse sentido, houve uma retomada do “movimento de renovação curricular”, que, segundo Moreira (2000), deu-se a partir das contribuições dos teóricos da *pedagogia crítico-social dos conteúdos* e os da *educação popular*, que, mesmo concordando com a importância da escola pública para as camadas populares, “discordam radicalmente quanto aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos a serem empregados” (MOREIRA, 1998, p. 16). Os defensores da primeira abordagem “colocavam-se a favor de programas oficiais a serem desdobrados pelos professores, consideradas as condições da escola, as experiências dos alunos, bem como as situações didáticas específicas às diferentes séries e matérias” (MOREIRA, 2000, p. 112). Defendiam também a

Existência de um conhecimento científico, universal e objetivo a ser dominado por todos os estudantes [e que de] seu tratamento deviam derivar os conteúdos escolares, a serem criticamente ensinados a todos os estudantes, principalmente aos oriundos das camadas populares, para os quais a escola constituía o espaço em que essa aquisição poderia de fato ocorrer (MOREIRA, 2000, p. 112).

Para os autores filiados à perspectiva da *educação popular*, cujo principal expoente foi Paulo Freire, o central era a defesa de que a escola utilizasse fundamentos norteadores do ensino a partir de outros espaços e de comunidades específicas. “Valorizavam o saber popular, dele buscavam partir e o empregavam no processo de conscientização das camadas subalternas” (MOREIRA, 2000, p. 114).

O autor chama atenção para três reformas curriculares realizadas na década de 1980 - Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro – que marcaram esse processo de retomada do debate em torno de questões curriculares e colocaram na ordem do dia a defesa da participação da comunidade escolar nas decisões, em contraposição à política de “cima para baixo” que dominara o período anterior. As reformas de Minas Gerais e São Paulo, segundo Moreira (2000), inspiraram-se da “*pedagogia dos conteúdos*” e estavam “empenhadas, fundamentalmente, em oferecer aos alunos das camadas populares um bom ensino e em democratizar o espaço escolar” (p. 112). Na reforma do Rio de Janeiro a inspiração advinha da “*educação popular*” e dos princípios freireanos e, nesse sentido, os currículos deveriam ser organizados conforme as exigências da vida social dos alunos; “daí a preocupação em codificar e decodificar temas geradores, trabalhados nas salas de aula por meio do diálogo entre professores e alunos” (MOREIRA, 2000, p. 114).

No geral, as reformas curriculares do período em foco trataram, segundo Barreto (1998) de “recuperar a importância do saber veiculado pela escola, como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das

relações sociais vigentes” (p. 9), bem como tinham o compromisso de resgatar a enorme dívida social com os milhares de excluídos, pelos militares, dos benefícios sociais.

Apesar das diferenças teóricas e de encaminhamentos práticos entre as abordagens que orientaram as três reformas²⁰ apontadas, Moreira considera que as ações no sentido da viabilização da uma participação da comunidade escolar, em especial dos professores, nas decisões pedagógicas e curriculares desenvolvidas por estas, “criaram alguns espaços para novas relações entre escola e secretaria, entre diversos sujeitos de escola, bem como entre escola e comunidade” (MOREIRA, 2000, p. 116). Segundo o autor,

O esforço por instituir a democracia na escola contribuiu para reverter, ao menos parcialmente, o autoritarismo das reformas oficiais da ditadura, conduzidas por “comissões de notáveis” que, sem participação dos sujeitos diretamente interessados, elaboravam “pacotes” dificilmente “digeríveis” nas escolas (Idem, p. 116).

Dessa forma, pode-se considerar que as propostas educacionais “inovadoras” iniciadas a partir de meados da década de 1980, além de viabilizarem medidas relacionadas ao combate da seletividade da escola pública, incluíram, como questão determinante, a gestão democrática, que se tornou condição para que a escola cumprisse de fato seu objetivo: a inclusão de todos os cidadãos brasileiros no direito à educação. Soma-se a isso o esforço empreendido no sentido da “valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pelo realce dado a métodos, técnicas e experiências de aprendizagem” (MOREIRA, 2000, p. 117).

Contudo, apesar desses ganhos, Moreira chama atenção para o fato de os resultados dessas reformas terem ficado aquém do esperado e não terem conseguido alterar significativamente os problemas estruturais dos sistemas educativos como os elevados índices de evasão e reprovação escolar.

É importante assinalar, ainda, que as políticas educacionais inovadoras, implementadas, na maior parte das vezes, por intelectuais que, pela primeira vez, ocupavam cargos de governo (secretários de educação), possibilitou um exercício relativamente novo no campo da educação: o agente intelectual que se tornava agente político/governo. Ou seja, o agente que antes estava na condição de analista ou estudioso da educação e das suas políticas, agora passava a seu ator e condutor.

²⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre os princípios orientadores dessas abordagens, bem como das divergências entre elas, conferir Moreira 2004.

Por outro lado, faz-se necessário considerar que o contexto educacional da década de 1980 continha também outros projetos formativos em desenvolvimento, eivados de preocupações bem distintas das que orientaram as três reformas acima apresentadas. Trata-se de projetos que se organizaram a partir da política educacional empreendida pelo Governo Federal e seu Ministério de Educação.

Com a redemocratização do país a partir de 1985, inicia-se no campo educacional brasileiro, segundo Vieira (2000), um tempo de “transição”, no qual “a política educacional autoritária, concebida em tempos áureos da ditadura, não mais se sustenta, [mas] o novo, entretanto, ainda não nasceu” (p.20-21). A retomada da democracia se anunciava e um conjunto de medidas, projetos, programas, ou reformas, vinculadas à educação, ou não, foram elaboradas e desenvolvidas pelos governos nacional, estaduais e municipais. Em 1988 uma nova Constituição Federal foi promulgada e dentre outras coisas, trouxe um capítulo dedicado à educação. Entretanto, em

Pleno limiar do século XXI, ainda [havia] crianças e adolescentes sem acesso à escola, como atestou a última contagem populacional feita pelo IBGE, em 1996. As que [logravam] êxito em termos de acesso e permanência, por sua vez [deparavam-se] com um ambiente nem sempre propício ao exercício cotidiano do ensino-aprendizagem: prédio e equipamentos precários, professores com formação inadequada e desmotivados por baixos salários, etc. (VIEIRA, 2000, p. 49-50).

O primeiro governo civil toma posse com esse cenário na educação, e “de uma maneira geral, pode se dizer que a grande orientação da política educacional do período [foi] a universalização da educação básica” (Idem, p. 56). Além disso, a política educacional desenvolvida desde então abriu caminho para uma agenda de reformas na área que ajudaram a reconfigurar a educação básica nas últimas décadas do século XX. Questões em torno da (melhoria da) qualidade da educação e sua descentralização, surgidas nesse momento, foram amplificadas nos governos posteriores (Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), que, por sua vez, concentraram esforços no Ensino Fundamental, dando especial destaque à questão do acesso. Assim, a educação foi adquirindo centralidade no processo de reestruturação produtiva e de reforma do Estado que se desenvolvia e, paulatinamente, foi passando a ser vista como condição para um Brasil moderno e inserido no primeiro mundo. Nesse contexto, algumas mudanças curriculares ocorridas nas décadas de 1980 e mais fortemente na de 1990, vieram no bojo das reformas educacionais de caráter neoliberal e, conforme Moreira (2000), foram “acompanhadas da tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação e de alterações dos arranjos pelos quais se formam e se aperfeiçoam os docentes” (p. 110).

Sob a influência dos Organismos Internacionais, entre eles o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), entre outros, o mundo assistiu à produção de recomendações para a educação, alçada a setor estratégico pelos reformadores neoliberais, recomendações que acabaram se tornando políticas educacionais adotadas pelos governos neoliberais em boa parte dos países capitalistas do mundo. Objetivando alinhar a educação às exigências do mercado, as recomendações apresentavam como questão central o combate à pobreza e a defesa da melhoria da qualidade da educação²¹.

Todas as discussões sobre a educação e sua reforma têm, como eixo principal de análise, a qualidade, porque, segundo a lógica das classes dominantes e do neoliberalismo, o grande problema da educação se localiza na sua ineficiência demonstrada nos elevados índices de evasão e repetência, com especial destaque ao problema da repetência. Na medida em que o mercado é o grande parâmetro para as relações econômicas e sociais, a questão da eficiência da escola passa a ser central (REIS, 2002, p. 89).

Com esse espírito, a escola básica²² ganha maior centralidade nas políticas educacionais neoliberais e, nesse contexto, “melhorar a qualidade” passou a corresponder a melhorar o rendimento escolar nesse nível. Por caminho diverso ao dos setores de centro-esquerda, portanto, os neoliberais também apresentaram preocupação com a maior escolarização da força de trabalho e sua receita passava pela implantação de políticas de correção de fluxo nas escolas públicas.

Estava em curso, portanto, uma disputa sobre o modelo e as finalidades da escola pública para o país. De um lado, os setores de centro-esquerda advogando a escola pública democrática e de qualidade social e de outro os neoliberais defendendo uma escola de qualidade referenciada no mercado. As duas perspectivas implicam modos diferentes de pensar e de efetivar o currículo, assim como de conceber o trabalho docente e os fins da escola e do trabalho pedagógico.

²¹ Para uma discussão mais aprofundada sobre tal questão conferir: Miranda (1997), Delors (2003), Coraggio (1999), Torres (1998), entre outros.

²² O conceito de escola básica apareceu de forma diferenciada, nos documentos dos Organismos Internacionais que recomendaram políticas para a educação. No geral continha a concepção de uma formação elementar e básica, muito próxima da ideia de mínimo a ser oferecido/ensinado.

CAPITULO II

A GESTÃO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS TEORIAS E DAS POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1990

A finalidade deste capítulo é refletir sobre a gestão do currículo à luz das teorias curriculares, das políticas e ações governamentais no campo do currículo a partir dos anos 1990 e dos embates recentes sobre a constituição de uma Base Nacional Comum da Educação (BNCE). Dessa forma, pretende-se perceber o modo como vêm dando-se as definições (legais ou não) mais amplas do currículo escolar e como isso, de certa forma, tem impactado a gestão do currículo na escola e na prática docente.

O processo de (re)democratização do Brasil iniciado na década de 1980 permaneceu em desenvolvimento no decênio seguinte, possibilitando que, no campo das teorias curriculares, a literatura internacional de cunho crítico, oriunda da Europa e dos EUA, entrasse com mais força. Ganharam destaque naquele momento as abordagens de cunho marxista, bem como desenvolveram-se análises a partir da chamada Nova Sociologia da Educação inglesa, da Fenomenologia, da Escola de Frankfurt, da Educação Popular, dos teóricos da reprodução, da Pedagogia Histórico-Crítica, entre outros. Assim, os estudos curriculares daquele período “assumiram um enfoque nitidamente sociológico” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 14), no qual o entendimento do currículo como espaço de expressão de poder se fez com bastante intensidade.

Conforme Lopes e Macedo (2002), os estudos vinculados à perspectiva administrativa e técnica do currículo foram superados, em grande parte, na década de 1990 e substituídos por uma abordagem eminentemente política. Nesse sentido, estudos realizados no período focalizaram a discussão da relação entre currículo e conhecimento, que aprofundaram

Questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios. (LOPES E MACEDO, 2002, p. 15).

A primeira metade da década de 1990, portanto, pode ser caracterizada como o apogeu das teorias críticas de currículo no Brasil. Contudo, na Europa e nos EUA, foi momento de crise dessa perspectiva. Conforme Moreira (1998), as teorizações curriculares sofreram impacto de um contexto de intensas mudanças na sociedade, como a revolução tecnológica, as alterações nas relações de trabalho, que se tornaram mais flexíveis e menos formais; o

agravamento do desemprego e da pobreza, a degradação do meio ambiente; que acabaram por constituir um cenário de crise no qual, por sua vez,

Desestrutura-se (sic) certezas, abalam-se crenças, e questionam-se valores e saberes. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. [Essa] crise provoca tensões no campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares. Dentre elas, é acentuadamente a teoria curricular crítica [...] que é vista em crise tanto nos EUA quanto no Brasil. (MOREIRA, 1998, p. 12).

Somadas a esse contexto mais geral, as teorias curriculares críticas, especialmente nos EUA, começaram a ser questionadas de várias maneiras. Uma das críticas centrou o foco na denúncia de um ecletismo que passou a ocorrer no discurso crítico em virtude de um alargamento considerável nos interesses e categorias até então dominantes. “A um corpo conceitual cuja base incluía as noções de reprodução, resistência, hegemonia e ideologia, acrescentaram-se inconsistentemente, questões de raça e gênero” (MOREIRA, 1998, p. 12). Além disso, houve ainda os que argumentaram ser a razão um “impasse teórico, fruto da indevida combinação de referenciais teóricos e da incorporação meramente aditiva de temas e categorias” (p. 12). Ou, ainda, que esta crise se dava em virtude de uma “ausência de sugestões para uma prática docente crítica e [a] utilização de [um] discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores” (MOREIRA, 1998, p. 13). Entretanto, para Moreira (1998), apesar da crise da teoria crítica de currículo nos anos de 1990, esta “constituiu a mais produtiva tendência no campo do currículo” (p. 13).

Em meio a tudo isso, a década de 1990 marcou, ainda, uma virada considerável no campo das teorias de currículo, pois o foco na relação entre currículo e conhecimento que havia predominado nas décadas anteriores foi sendo paulatinamente deslocado para a relação currículo e cultura. Conforme Silva (2004), destacar a diversidade cultural dos povos passa a “lugar comum” e, dessa forma, o debate em torno do multiculturalismo se vai tornando muito influente nas questões educacionais e curriculares. Além disso, as relações de gênero, as questões étnico-raciais, as perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista, os estudos culturais, entre outras temáticas, entraram com força no campo curricular, constituindo o que Silva (2004), denominou Teorias Pós-críticas de Currículo.

No embate com os princípios fundantes das teorias críticas e pós-críticas de currículo, essas novas abordagens buscaram forjar um novo modo de ver e de explicar o currículo, no qual vários dos elementos daquelas foram questionados. Inicialmente, uma das diferenças se

localiza na forma de análise realizada com base em cada uma das perspectivas. Segundo Silva (2004), para a perspectiva crítica de currículo, a análise se funda “numa economia de poder” (p. 145), enquanto para a pós-crítica, está vinculada a “uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas” (p. 145). Ou, dito de outra forma, a diferença está situada entre “uma análise materialista, no sentido marxista, e uma análise textualizada, ou entre, de um lado, marxismo e, de outro, pós-estruturalismo e pós-modernismo” (p. 145).

Outra divergência apontada por Silva (2004) está no fato de que as teorias pós-críticas questionaram as “pretensões totalizantes das grandes narrativas”, bem como o ideal de “sujeito autônomo e centrado”. Elas tenderam também, segundo ele, a ampliar a compreensão dos processos de dominação, uma vez que

A análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social (p. 146).

Contudo, o próprio autor reconhece que o legado das teorias críticas, principalmente o vinculado à abordagem marxista, não pode ser negado. Para ele, as teorias críticas ajudaram na percepção de que o currículo “é definitivamente um espaço de poder”, uma vez que o conhecimento nele corporificado está repleto de interesses de classe e possibilita a reprodução das relações de dominação características da sociedade capitalista. Entretanto, Silva (2004) defende que as teorias pós-críticas “ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram” (p. 148). Ampliam ao acolherem um conjunto de temáticas, como as questões de gênero, raça e etnia, sexualidade, diversidade etc, que acabaram alargando as análises sobre o exercício do poder na sociedade e, por consequência, na escola. Modificam o ensino pelas teorias críticas, ao absorverem referenciais teóricos que redimensionaram os rumos da análise como os apresentados pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo. Assim, a “categoria classe, deixa de receber prioridade antecipada e passa a integrar sofisticada matriz analítica” (MOREIRA, 1998, p. 21), o que nos parece indicar que o já apontado como uma fragilidade das elaborações das teorias críticas de currículo (o discurso abstrato, a pouca possibilidade de relação com a prática docente, o ecletismo teórico, entre outros) tendeu a aprofundar-se com as teorias pós-críticas de currículo.

Em relação ao currículo, Silva (2004) afirma que as teorias pós-críticas continuam entendendo que este “não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (p. 148); para estas teorias, porém, o poder, é algo descentrado, não

está em um único centro, como o Estado, mas se encontra difusamente distribuído na sociedade e nas relações que os sujeitos estabelecem.

A partir desse conjunto de questões postas no debate sobre as teorias de currículo e, apesar da visível diferença entre as duas abordagens, para ele, ambas as teorias “nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (p. 147).

No cenário nacional, essa discussão, apresentada pelas teorias pós-críticas de currículo, acontece ao longo da segunda metade da década de 1990, tendo ficado mais intensa a partir dos anos 2000. Conforme Moreira (1998), a publicação de artigos na primeira metade da década de 1990, revelou “cada vez mais densidade teórica, [expressou] a preocupação com o conhecimento escolar e [ênfatisou] a necessidade de se considerar a cultura do aluno no processo de seleção dos conteúdos” (p. 18), que nos parece ter-se dado ainda nos marcos da influência do pensamento crítico. Entretanto, na segunda metade da década, “os estudos e os debates sobre currículo no Brasil intensificam-se e diversificam-se, temática e teoricamente” (p. 19). Isso leva o autor a afirmar que a marca das publicações e, portanto, dos estudos em currículo na década de 1990, foi a “sensível diversificação das influências teóricas” (p. 18). Essa diversificação se expressa na utilização do pensamento de Derrida em análises sobre a desconstrução de teorias curriculares; no emprego de Foucault nos estudos sobre a manifestação dos micropoderes na escola; no uso de Deleuze e Guattari no entendimento de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular, que passaram a frequentar os estudos e discussões teóricas do campo, paralelamente à continuidade da utilização de referenciais do universo crítico, como os apresentados por Giroux, Apple, Yong e Forquin (MOREIRA, 1998, p. 19). Assim, a década de 1990, foi também a expressão dessa diversificação das teorias que serviram de base à realização dos estudos curriculares no país.

Além disso, considerando que o campo do currículo é formado por um campo intelectual com sujeitos investidos de legitimidade para falar sobre currículo, e que esta legitimidade é oriunda da participação desses sujeitos em instâncias como as instituições de ensino e pesquisa, as agências de fomento à pesquisa e os fóruns de pesquisadores, com especial destaque à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Lopes e Macedo (2002) apontam que, na década de 1990, havia no Brasil três abordagens de currículo que se destacavam: 1) a perspectiva pós-estruturalista, 2) o currículo em rede e 3) a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar (p. 19-20).

A perspectiva pós-estruturalista se desenvolveu a partir do grupo de pesquisas em currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e teve Tomás Tadeu da Silva como seu principal expoente. Sua produção teórica orientou as discussões acerca dessa

abordagem no campo do currículo durante toda a década de 1990 e as seguintes. Segundo Lopes e Macedo (2002),

Silva constituiu uma trajetória de publicações que inicia a década ainda incorporando basicamente as perspectivas teóricas histórico-críticas, passando a incorporar, com restrições, as perspectivas teóricas pós-estruturalistas e chegando ao final da década com uma adesão acentuada a essas perspectivas (p. 21).

Suas análises foram incorporando paulatinamente temáticas e posições típicas da perspectiva pós-estrutural, como a defesa da ausência de visão de futuro, segundo a qual “não há possibilidade de uma educação, de um currículo e/ou de uma pedagogia que estejam do lado de uma visão libertadora, justa, igualitária do homem e da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 22). A partir de Foucault, Silva questionou a ideia de que “o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (p. 26), devido a inexistência de situações de “não-poder”, uma vez que este estaria em todos os lugares e relações; desse modo, a luta em torno do poder seria permanente.

Além disso, foi absorvendo a compreensão de que a linguagem tem papel destacado na construção da realidade, sendo sua constituidora. Assim, “ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Para tal perspectiva, a realidade deixou de ser vista como algo a ser descoberto, e tornou-se um discurso, uma narrativa.

Dessa forma, portanto, a produção teórica e as discussões realizadas por esse grupo no campo do currículo foram fundamentais para o desenvolvimento dessa perspectiva no campo.

Além dessa abordagem, segundo Lopes e Macedo (2002), há também aquela que destaca o conhecimento em rede. Esta perspectiva ganhou destaque a partir de meados da década de 1990, e se desenvolveu basicamente na UERJ, sob a coordenação da profª Nilda Alves e, na UFRJ, com a profª Regina Leite Garcia. Conforme Lopes e Macedo, contrariando uma tendência dominante, a bibliografia de sustentação dessa perspectiva está ligada mais aos autores franceses que aos ingleses e, além disso, contém “um reduzido diálogo com autores da área de educação, mais especificamente com a área de currículo” (p. 31).

No curso de desenvolvimento dessa abordagem, iniciado em meados da década de 1980 com a discussão sobre as alterações nos cursos de formação de professores, ela foi absorvendo um conjunto de perspectivas e refinando suas posições. Uma das primeiras posições defendidas por tal abordagem foi em relação à negação da “ordenação, [da] linearidade e [da] hierarquização do conhecimento, defendendo a ideia de redes referenciadas na prática social” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 33), que acabou constituindo a proposta de

que o currículo deveria desenvolver-se em uma “espiral de complexidade” crescente, em que ocorreria uma alternância constante entre momentos individuais e coletivos. Assim, os conhecimentos foram vistos como construídos em uma rede que incorporava cotidianos diversificados.

A partir da década de 1990, ocorreu, conforme Lopes e Macedo (2004), uma elaboração teórica maior em relação ao conceito de rede de conhecimento; um dos motivos para isso foi a crise do mundo moderno, que tornava “necessário criar novas perspectivas para a tematização curricular” na qual “os estudos sobre currículo e conhecimento em rede se afastam cada vez mais da discussão específica de currículo e passam a tematizar a crise do mundo moderno” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 35). Dessa forma, o conhecimento científico, que esteve na base do pensamento moderno, começa a ser questionado e a perder espaço para os saberes ligados ao cotidiano, que, por sua vez, torna-se, daí em diante, a marca dos trabalhos relacionados à abordagem de currículos em rede.

Nesse sentido, a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido [...]. A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. Propõe-se, dessa forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando a se compreender a espaço da prática como aquele em que a teoria é tecida. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 37)

Elimina-se, assim, a fronteira entre conhecimento científico e senso comum, entre saberes tidos como de referência e saberes do cotidiano e, com isso, extingue-se qualquer relação hierárquica entre os mesmos. Dessa forma, compreende-se que em cada contexto social, os sujeitos tecem cotidianamente os conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem.

A última abordagem apresentada por Lopes e Macedo (2002), é a que trata da história do currículo e constituição do conhecimento escolar, que se desenvolveu na UFRJ a partir do Núcleo de Estudos em Currículo, coordenado pelo prof. Antônio Flávio B. Moreira. Os trabalhos desenvolvidos pelo núcleo de estudos enfocaram dois aspectos: os estudos sobre a história do pensamento curricular brasileiro e os estudos sobre as disciplinas escolares.

O estudo realizado por Moreira na década de 1980 pode ser considerado um marco para o desenvolvimento dessa abordagem. Tal estudo centrou suas preocupações no entendimento da constituição do campo do currículo no Brasil (de sua emergência, nos anos de 1930, até o final da década de 1980), observando as influências, sobre ele, do pensamento estrangeiro, mais especificamente o dos EUA. Usando uma metodologia triangular de análise,

Moreira buscou articular aspectos relacionados às concepções internacionais (transferência de teorias), às condições societárias (contexto sociocultural, político e econômico do país) e às condições processuais (as instituições escolares, os programas), com o objetivo de fugir a interpretações simplistas que defendiam ter o Brasil realizado cópia das elaborações feitas internacionalmente. Os resultados desse trabalho sinalizaram para o fato de que, a despeito da influência que o pensamento educacional e curricular elaborado internacionalmente teve sobre o país, não se poderia afirmar que tenhamos realizado uma cópia daquele, pois a realidade local colaborou para uma absorção e reelaboração daquele pensamento, dando-lhe conotação tipicamente local. Assim, para Moreira, o conhecimento prévio existente no país que recebe os conhecimentos internacionais também impacta o processo de transferência educacional.

Na década de 1990, a abordagem em foco ampliou o entendimento da transferência educacional incorporando categorias como globalização, hibridização cultural, cosmopolitismo e multiculturalismo (LOPES; MACEDO, 2002, p. 41); a partir desse quadro teórico novo, surgiram análises

Não apenas das produções teóricas do campo, mas também das políticas curriculares implementadas no país, dos currículos vigentes e da função do professor e do intelectual na constituição do campo e das práticas vividas (LOPES; MACEDO, 2002, p. 41)

As autoras chamam atenção, ainda, para o fato de que essa ampliação de enfoque possibilitou aproximações entre os referenciais crítico e pós-crítico.

Em relação à segunda linha de investigação dessa abordagem, que trata da história das disciplinas escolares, Lopes e Macedo (2002) afirmam que os estudos realizados na década de 1990 buscaram observar o “desenvolvimento e a consolidação das disciplinas escolares ou áreas de conhecimento, tendo por base a forma como se desenvolvem em instituições específicas” (p. 43). Esses estudos dialogaram com a produção teórica de Thomas Popkewitz, Ivor Goodson e Stephen Ball.

De acordo com as autoras, os estudos da história das disciplinas escolares têm-se dado em articulação com os trabalhos que enfocam a escola como instituição relativamente autônoma. Assim, uma vez que cada instituição escolar tem uma história particular, os estudos realizados combinam a história da disciplina à da instituição em que a disciplina acontece. Além disso, buscam articular, ainda, a história das disciplinas com a constituição do conhecimento escolar. Vale destacar que o conhecimento escolar é entendido por elas como

Constituído por processos de transposição didática (Chevallard) e de disciplinarização (Goodson) que transformam o conhecimento científico e demais práticas sociais de referência segundo os objetivos sociais da escolarização (LOPES; MACEDO, 2002, p. 46).

Dessa forma, o conhecimento escolar é aquele que resulta da relação entre o conhecimento produzido em vários âmbitos socioculturais, que passa por um processo de modificação para tornar-se pedagogicamente possível de ser trabalhado na e pela escola. Conforme Saviani (2003),

Por não se restringir à transmissão de saberes – isto é, por voltar-se também para a formação de hábitos, atitudes habilidades, valores convicções etc. – é que a escola exerce esse poder criativo de, encarnando os conteúdos culturais, traduzi-los nas disciplinas escolares, que os transforma num tipo peculiar de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura na cultura da sociedades (p. 41).

Diante de tudo isso, para Lopes e Macedo (2002) o campo do currículo no Brasil, nos anos de 1990, teve como marca o hibridismo, sendo muito mais um campo onde se sobressaiu a diversidade mais que a uniformidade. Foi um campo “contestado, em que se misturam influências, interdependências, rejeições” (p. 47).

De outro lado, as reformas educacionais oficiais impetradas pelos governos, tanto no contexto internacional quanto nacional, nessa década, valendo-se de um cenário de mudanças acentuadas na sociedade e nas relações produtivas e pressionadas pela agenda de reformas políticas e econômicas do Estado, absorveram o receituário neoliberal então em curso e acabaram realizando uma aproximação da escola com o mercado. Segundo Moreira (2000), muitas análises foram realizadas acerca dessas reformas educativas e formulou-se apurada crítica a elas. Entretanto, essas reformas produziram políticas educacionais e curriculares que guiaram a educação no mundo e também no Brasil na virada do século XX.

2.1 O campo das políticas de currículo a partir de 1990: projetos em disputa.

No tocante às questões da política de currículo, no Brasil, a década de 1990 deu continuidade à disputa iniciada anteriormente entre dois projetos de escola; um que tinha o mercado como referência e outro que apontava a defesa da escola como direito de todos e espaço de cidadania.

Segundo Moreira (2000), a despeito de a maioria dos estudos desse período focalizar as reformas educativas oficiais e as políticas curriculares daí decorrentes, houve experiências educativas inovadoras que se propuseram confrontar a tendência dominante e que, segundo o autor, também mereciam ser investigadas, posto que “alternativas ao existente são possíveis,

desejáveis e merecedoras de estudo e divulgação” (p. 111). Além disso, essas experiências inovadoras também colaboraram para o desenho da política curricular que se desenvolveu na década em foco e por isso figuram em nosso trabalho.

Moreira (2000) destacou quatro experiências de reformas educativas/curriculares que se propuseram romper com a tônica dominante: as realizadas em São Paulo (1989-1992), Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1994-2000). Essas reformas deram continuidade às iniciadas na década de 1980 e, segundo o autor, tiveram em comum alguns elementos, como a utilização do referencial teórico crítico, notadamente o freireano, como embasamento e o fato de se terem desenvolvido em governos de oposição à política nacional (neoliberal) e terem tido a organização de currículos a partir de “princípios mais integradores, visando a propiciar aos grupos subalternizados da população uma aprendizagem mais significativa e mais bem sucedida” (p. 119). Nesse caso, o foco dos currículos desenvolvidos nessas experiências esteve direcionado aos estudantes, vistos como os sujeitos principais da aprendizagem²³. Acrescento ainda a essa lista o fato de essas experiências terem desenvolvido a organização escolar em Ciclos²⁴, que, além de realizar modificações significativas em relação ao tempo e espaço da escolarização, também procedeu a alterações no tocante aos aspectos curriculares, que incorporaram uma perspectiva mais integradora, apontada por Moreira.

No entanto, em cada uma dessas experiências, a organização e integração curricular se deram de uma forma singular. Segundo Moreira (2000), em “São Paulo e Porto Alegre escolheu-se a *interdisciplinaridade*; em Belo Horizonte, preferiram-se *eixos transversais e norteadores*; no Rio de Janeiro, os *princípios educativos e núcleos conceituais*” (p. 119. Grifos originais). Guardadas as devidas diferenças entre essas variações de organização curricular, a perspectiva integradora do currículo, que busca maior articulação entre os componentes curriculares, esteve sempre presente. Além disso, a partir desta perspectiva foi possível se evitar a

²³ Conforme Mello (2014) e Roldão (2002), a preocupação em torno da definição do que deve ser ensinado nas escolas sempre esteve presente nos debates curriculares. Assim, haveria, segundo elas, uma tendência de o debate curricular ora centralizar o currículo nos conhecimentos considerados relevantes socialmente e ora focaliza-lo nas capacidades, possibilidades e necessidades dos alunos, tidos como ativos no processo de aprendizagem, constituindo o que Roldão denominou tendência pendular do currículo. Note-se que para Mello, as legislações curriculares brasileiras tenderam a privilegiar o foco no conhecimento, tendo as disciplinas como unidade principal de organização curricular desde o Império.

²⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre essa forma de organização escolar e curricular, consultar, Freitas (2003), Moll (2004), Arroyo (1999b), Krug (2001, 2007), Fetzner (2007), Lima (2002), Mainardes (2001); entre outros.

Ideia de que uma proposta curricular corresponde a uma lista detalhada de conteúdos, procedimentos e avaliação para todas as escolas. Entendeu-se que essa definição deve ocorrer no âmbito do projeto pedagógico de cada escola (p. 119).

A despeito dessa posição, Moreira (2000) afirma que essas experiências não ignoraram as determinações legais que estabeleciam as disciplinas a serem ensinadas nas escolas, o que nos sugere ter havido, apenas, uma rearticulação dessas disciplinas nos currículos a serem desenvolvidos.

Em São Paulo, a partir da proposta político-pedagógica baseada nos princípios da “participação, descentralização e autonomia” (MOREIRA, 2002, p. 119), a interdisciplinaridade defendida se deu a partir da elaboração de estudos na comunidade para levantar os problemas vivenciados pela população, a partir dos quais foram selecionados os temas geradores, “vistos como caminhos para se conhecer, compreender e intervir criticamente na realidade” (p.120). A metodologia adotada para a discussão desses temas geradores pressupunha trabalho coletivo e diálogo constante entre as diferentes áreas do saber. Assim, as disciplinas foram chamadas a interpretar os temas geradores, de modo que os educadores elaboravam os conteúdos a serem ensinados com base na sua contribuição para o estudo dos temas. Ainda, conforme Arelaro (apud MOREIRA, 2000), a organização da escola em ciclos se fez fundamental, uma vez que se buscava uma escola “menos seletiva, menos excludente e menos autoritária” (p.120). Vale destacar que, no período em foco (1989-1992), o secretário de Educação de São Paulo foi Paulo Freire.

No município de Porto Alegre, desenvolveu-se a proposta da Escola Cidadã, na qual se redimensionaram aspectos do poder, da administração, dos tempos, espaços e currículos escolares. O ensino fundamental foi organizado a partir dos ciclos de formação, compostos de três ciclos com duração de três anos cada, tendo o desenho curricular se desenvolvido a partir de complexos temáticos “elaborados, em princípio, no início de cada ciclo de formação ou de cada ano letivo” (MOREIRA, 2000, p. 121). Os “complexos temáticos” segundo Krug (2001) são instrumentos de aprofundamento de realidades complexas e superam o planejamento por “Complexos” proposto por Pistrak e o tema gerador indicado por Paulo Freire, pois através dos complexos temáticos,

Toda a escola (nos seus três Ciclos) planeja junta os conteúdos escolares a partir de movimentos que possibilitem o aprofundamento das áreas de conhecimento para os três ciclos e a investigação das fases de desenvolvimento em cada Ciclo, acrescidos do trabalho conceitual (p. 55-56).

Além disso, como parte da metodologia dos “complexos temáticos”, a proposta curricular também continha a proposição de realização de estudos junto à comunidade circunvizinha a cada escola, por meio de uma pesquisa socioantropológica realizada pelos professores, que também levantavam a problemática existente. Esta pesquisa oferecia, por sua vez, os elementos a serem trabalhados posteriormente em cada uma das disciplinas que compunham o currículo. Buscava-se, assim, partir do universo cultural dos alunos em articulação com a problemática social e política na qual os alunos e a escola estavam envolvidos.

Conforme Moreira (2000), a proposta curricular desenvolvida em Porto Alegre foi alvo de elogios e críticas. As críticas giraram em torno de certa desconfiança em relação à utilização dos complexos temáticos, ou temas geradores, uma vez que, por um lado, privilegiavam os aspectos sociais na constituição dos programas de ensino e, por outro, pautavam-se no apontado por Freire objetivando a educação de adultos. Assim, duvidava-se que os complexos temáticos pudessem corresponder ao necessário para formação específica das crianças. Os elogios, no entanto, destacaram que a utilização dessa metodologia, possibilitou aos professores maior reflexão acerca da importância dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que, ao elaborarem seus planejamentos a partir dos problemas levantados na pesquisa socioantropológica, precisaram justificar a importância dos mesmos.

No município do Rio de Janeiro, a reforma educacional instituiu a proposta da Multieducação, na qual se considerou a escola “como ambiente privilegiado para a construção sistemática de conhecimentos e aquisição de valores [e se intencionou] a construção de um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador” (MOREIRA, 2000, p. 123). Para tanto, tentou-se uma intersecção entre “princípios educativos, de forte acento social, [e] núcleos conceituais de natureza epistemológica” (Ibidem).

Os princípios educativos propostos inicialmente foram: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem; estes deveriam articular-se aos núcleos conceituais: identidade, tempo, espaço e transformação. Os professores teriam que (re)planejar suas ações a partir dessa articulação entre princípios educativos e núcleos conceituais de modo que os critérios para seleção e ordenação dos conteúdos a serem ensinados se referenciassem naqueles núcleos e princípios.

Para Moreira (2000),

A proposta do Rio de Janeiro é passível de críticas tanto por sua complexidade, o que a torna pouco acessível ao professorado, como por exigir, em sua implementação, recursos, condições de trabalho e de apoio à prática desenvolvida que se tem mostrado pouco disponível em uma rede de mais de mil escolas (p. 124).

Por fim, houve a experiência desenvolvida em Belo Horizonte, também conhecida como Escola Plural. Nela, segundo Moreira (2000), o aluno foi visto como elemento ativo e central no processo de construção do conhecimento e o desenho curricular (inspirado no currículo espanhol) propôs o trabalho a partir de temas atuais com apelo social que extrapolassem os campos específicos das várias áreas que compunham o saber escolar. No entanto, as disciplinas permaneceram como eixo estruturador do currículo, agora, porém, atravessadas por estes temas de caráter geral.

Os temas funcionariam como **eixos transversais**, perpassando as diferentes disciplinas e dotando-as de valor social. A educação para a cidadania constituiu tema transversal nuclear, secundarizada por temas como meio ambiente, diversidade cultural, gênero, etnia, sexualidade e consumo (MOREIRA, p. 122. Grifos nossos).

Vale destacar que organização curricular bastante parecida com essa e que também propôs uma intersecção entre as disciplinas “tradicionais” e temas sociais contemporâneos foi utilizada no documento orientador da política curricular nacional do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nestes a intersecção será proposta a partir dos “temas transversais” que também atravessariam as disciplinas “tradicionais”. Considerando que o governo de FHC foi marcadamente neoliberal²⁵ e que as experiências acima relatadas se colocaram frontalmente em oposição a essa orientação política e econômica, a explicação plausível para tal ocorrência nos parece estar no fato de ambas as propostas se terem referenciado no modelo curricular espanhol. Contudo, é importante assinalar, que na essência, a proposta curricular desenvolvida em Belo Horizonte, no período em tela, foi profundamente diferente da contida nos PCN.

Ademais, percebe-se, que as quatro experiências inovadoras de reforma educacional e curricular desenvolvidas na década de 1990 deslocaram o eixo centralizador que predominou na construção das políticas curriculares até então desenvolvidas, direcionando-o para o âmbito das escolas. Para Moreira (2004), elas

Adotaram um conjunto de princípios gerais, a partir dos quais docentes, estudantes e pais passaram a elaborar o currículo em cada escola. Os professores deixaram de ser meros executores de prescrições centralmente elaboradas, tornando-se o processo mais democrático e garantindo-se espaços para a diversidade no currículo. A comunidade foi estimulada a participar, a estar presente nas decisões coletivas, de modo a envolver-se efetivamente com as atividades escolares. Todas as propostas caminharam, assim, em oposição às tentativas centralizadoras do governo federal,

²⁵ Sobre isso consultar: Dourado e Paro, 2001; Gentili, 1995; Moreira, 1995; entre outros.

apresentando como principais conquistas os esforços por democratizar o espaço escolar, por desenvolver currículos centrados nas escolas e por promover a integração dos conteúdos e das atividades (p. 124).

A década de 1990, portanto, foi bastante rica em termos de apresentação de propostas curriculares, que tiveram não só diferentes abordagens, como também se vincularam a distintos interesses sociais, políticos e formativos. De um lado, as preocupadas com a constituição de uma escola democrática, direcionada aos menos favorecidos economicamente e, por isso, garantidora de suas aprendizagens. Em virtude disso, ousaram apresentar uma organização curricular inovadora, na qual o estudante e seus processos de aprendizagem se tornaram referência, além de marcada por processos mais integradores dos componentes curriculares e que buscavam eliminar a seletividade tão comum na escola de então.

Do outro lado, a proposta de uma organização curricular de caráter nacional, que buscava abrir espaço para que as mudanças impetradas pelo neoliberalismo²⁶ no campo econômico e político pudessem também se processar no interior da escola. Essas mudanças objetivavam “tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias” (MOREIRA; MACEDO, 1999, p. 19). Nesse sentido, recomendações de mudanças na educação, oriundas de organismos internacionais (OI), em especial do Banco Mundial, fizeram-se muito presentes no cenário da política educacional brasileira. No tocante às questões de currículo, as orientações daí resultantes incorporavam, dentre outras coisas, a adoção de um modelo centralizado de currículo, a associação deste com um sistema nacional de avaliação e a utilização de uma equipe de “notáveis” para a definição do conhecimento a ser ensinado nas escolas.

Do ponto de vista da gestão do currículo, tal contexto apresentou, também, duas tendências: uma, com poucas possibilidades de atuação dos professores, por referenciar-se em uma proposta curricular nacional relativamente prescritiva, como a contida nos PCN, e outra, que tentava possibilitar uma gestão do currículo a partir da escola, como a vivida pelas propostas alternativas apresentadas acima por Moreira (2000). A exigência legal advinda da Lei nº 9.394/96 (LDB) de que as escolas deveriam elaborar seu projeto pedagógico também

²⁶ O neoliberalismo, segundo Anderson (1995) “nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (p. 09). Tal doutrina se generalizou pelo mundo a partir da década de 1980 e ainda permanece no cenário político da maioria dos países do mundo na atualidade.

colaborou para que a gestão do currículo fosse deslocando-se paulatinamente para a escola e, com isso, os professores foram tendo maiores possibilidades de atuação efetiva sobre ele. Ademais, apesar de prescrever um conjunto de componentes curriculares (disciplinas) para o Ensino Fundamental e Médio, a LDB deixou a cargo dos sistemas e das escolas a gestão dos conteúdos dessas disciplinas. Esse foi o cenário, portanto, em que se desenvolveram as políticas educacionais e curriculares da última década do século XX.

A nova LDB²⁷ foi forjada nesse embate e é fruto dessa disputa, constituindo-se em um documento híbrido, com indicações ora ligadas aos ideais reformadores de cunho democrático-popular (inovadores) ora vinculadas aos preceitos neoliberais. Depois de oito anos de tramitação no congresso nacional, o governo à época (Fernando Henrique Cardoso) conseguiu mudar substancialmente o projeto original, oriundo da sociedade civil organizada, e imprimir no texto final “a nova concepção de relação educação/estado/sociedade e economia vigentes no atual governo” (PINO, 1998, p. 31).

2.2 O currículo na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96: flexibilização e foco na aprendizagem.

Essa nova Lei modificou também a estrutura da educação nacional, que deixou de ter três níveis (1º grau, 2º grau e superior) e passou a ter dois (Educação Básica e Educação Superior) sendo o primeiro nível subdividido em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esse foi um fato de considerável relevância por ter possibilitado, pela primeira vez, um entendimento ampliado da formação básica, indo muito além do ler, escrever e contar que tinha marcado a tradição educacional brasileira, como fica explícito no seu 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” (BRASIL, 1996).

No tocante à organização do ensino, a referida Lei possibilitou, desde a versão inicial, no art. 23, arranjos que admitiam, além das séries anuais, “períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996). Assim, por um lado, a

²⁷ Importante esclarecer que a LDB aprovada em 1996 vem passando por modificações e muitos de seus artigos originais foram alterados. Em virtude de tal fato, optou-se por trabalhar aqui com a versão atual que se encontra disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

Lei reconheceu como legítimas algumas formas alternativas de organização do ensino que estavam em curso no país há algum tempo, como a vivenciada pela escola em ciclos de formação ou de aprendizagem e, por outro, abriu caminho para que novas experiências se desenvolvessem. Ademais, conforme Carneiro (1998, p. 84), “estamos diante da possibilidade legal de conceber, com total autonomia, o modelo de organização da escola, de acordo com suas peculiaridades”. Isto sinaliza uma expectativa positiva do legislador em relação ao papel formador da escola, ao criar na lei as condições mínimas, do ponto de vista da organização do ensino, para seu cumprimento.

Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96 apresenta outros sinais de confiança no potencial formativo da escola, como a manutenção, inicialmente, da obrigatoriedade de oito anos de escolarização, ampliados para 14, dos 04 aos 17 anos, primeiramente por meio da Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009, em seu art. 4º, Inc. I, e, depois, pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Além disso, o estabelecimento mínimo da jornada diária de aula de quatro horas de “efetivo trabalho em sala de aula” associado à indicação de progressiva ampliação do tempo de permanência na escola fundamental (art. 34), bem como a recomendação de que o ensino fundamental seja progressivamente ofertado em tempo integral (§2º do art. 32). No entanto, uma das medidas de maior impacto trazida, nesse aspecto, pela Lei foi a instituição da carga horária anual mínima de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos (art. 24). Assim, pode-se perceber que, do ponto de vista da legislação, houve uma preocupação significativa com a determinação do tempo recomendável à execução de suas finalidades: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º).

Além disso, pode-se depreender de tais medidas uma compreensão de que à escola básica estava reservada a “missão” de formação das novas gerações, uma vez que é flagrante o aumento do tempo em que as crianças e jovens deveriam passar no seu interior, seja no que diz respeito à quantidade de anos obrigatórios, seja no tocante às horas diárias de aula. Em virtude disso, uma série de questões passa a dominar o campo educacional, entre elas a relativa ao tipo de formação a que esses indivíduos seriam submetidos na escola com finalidades tão ampliadas. As questões curriculares vão ganhando, portanto, maior destaque nesse cenário.

É importante assinalar que a LDB apresenta a defesa de um currículo formado por uma base nacional comum – redimensionada – e uma parte diversificada (art. 26, § 26)²⁸. A defesa da base nacional comum se deveu, nesse momento, à constatação de sua necessidade para se assegurar uma formação comum²⁹ aos indivíduos, além de viabilizar um padrão comum de escolas. De outra parte ela facilitava a transferência dos alunos de uma escola a outra ou de um sistema a outro, mecanismo fundamental, visto tratar-se de um país continental. Com a base nacional comum, evitavam-se ou, no mínimo, reduziam-se as desigualdades regionais, que, certamente, estariam presentes nos currículos caso não houvesse tal exigência. Mesmo considerando-se os argumentos em defesa da base nacional comum, vale lembrar que essa ideia pode conduzir a interpretações no sentido de uma padronização do currículo nacional, uma vez que esta havia sido a prática comum do período anterior, materializada nos chamados “guias curriculares”. Essa situação vem sendo duramente criticada pelos estudiosos de currículo, pois, entre outras coisas, “um sistema de currículo e avaliação nacionais só ajuda a ratificar e exacerbar as diferenças de gênero, raça, e classe, na ausência de recursos humanos e materiais” (APPLE, 2001, p. 71).

A LDB estabeleceu, ainda, que, além da base nacional comum, os currículos fossem compostos de uma parte diversificada, ou seja, que as particularidades relativas à realidade regional e local da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos fossem asseguradas na programação da escola básica.

A temática relativa ao currículo é tratada no capítulo 2 da LDB, que versa sobre as disposições gerais da Educação Básica, e está distribuída nos artigos 26 a 28 e respectivos incisos. Uma vez que a referida Lei estabelece as competências dos entes federados em matéria de educação, bem como o regime de colaboração entre estes (art. 8º), as decisões sobre o currículo escolar serão decisões divididas entre eles, conforme o exposto no inciso IV do art. 9º. No entanto, a lei, em seu Art. 26, indica um conjunto de componentes curriculares

²⁸ No tocante a essa questão, é importante esclarecer que a Lei nº 5.692/71 estabeleceu no Art. 4º que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um **núcleo comum**, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada” (BRASIL, 1971), enquanto a Lei nº 9.394/96 estabeleceu no Art. 26, que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

²⁹ “A ideia de formação comum deve ser interpretada como um lastro integral e integrado de conhecimentos potencializadores da capacidade de cada um, de acordo com o seu biótipo (seja homem, seja mulher) de se situar, ativamente, no ambiente social, no ambiente de trabalho, nas relações produtivas e na construção do destino individual e do destino coletivo” (CARNEIRO, 1998, p. 82).

de caráter obrigatório, como o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte, da educação física, da música, da proteção e defesa civil, bem como a educação ambiental. E mais, recomenda que a parte diversificada inclua o ensino de uma língua estrangeira moderna a ser selecionada pela escola, assim como que os “conteúdos relativos aos direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente” (art. 26, § 9º) sejam tratados como temas transversais nos currículos da escola básica. A Lei refere-se ainda à obrigatoriedade de as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, trabalharem os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e indígena.

Vale destacar que originalmente, quando da sua aprovação em 1996, a LDB “foi econômica ao estabelecer obrigatoriedades na composição curricular” (MELLO, 2014, p. 09) não instituindo, portanto, todos esses componentes curriculares. No entanto, eles foram sendo incorporados posteriormente a partir de reformulações da Lei.

Percebe-se, assim, a combinação de dois movimentos: por um lado, o estabelecimento de uma gama bastante ampla de componentes curriculares a serem trabalhados pelas escolas e, de outro, que tais definições se deram de forma centralizada, o que pode apontar para uma diminuição considerável do espaço para as escolas ou os sistemas locais gerirem a parte diversificada do currículo. Assim, parece ter havido uma continuidade na tendência de definições curriculares centralizadas, ainda que menos prescritivas que no período anterior.

Destaca-se também que o artigo 26 e, praticamente, por meio de novas leis, todos os seus incisos sofreram modificações nos anos posteriores a 1996³⁰. Modificações que ampliaram a tarefa formativa da escola, incluindo temas e disciplinas antes ausentes da legislação educacional, reforçando assim, por um lado, a crença na função formativa desempenhada pela escola pública e no papel condutor do currículo para cumprimento de tal tarefa e, por outro, deixando à mostra o poder do legislativo em determinar o que deve ser ensinado nas e pelas escolas. Explicita-se, assim, a relação vertical contida em tal postura. De qualquer forma, parece que a mensagem subliminar contida nesse movimento de ampliação das funções formativas da escola indica que esta ainda é vista como instituição central na configuração da sociedade.

³⁰ Para uma visão mais detalhada acerca das modificações sofridas pela LDB como um todo, verificar lista de mudanças apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 7 de 07 de abril de 2010.

Nesse sentido, é importante observar como a Lei estabelece as incumbências dos professores, principais executores do currículo. Nos incisos do art. 13 da referida Lei, é prevista a participação obrigatória dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola, bem como a necessidade de que formulem e cumpram seu plano de trabalho. Além de dar aulas, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento, participar dos planejamentos, da avaliação, dos momentos de desenvolvimento profissional, das atividades de articulação da escola com a família e comunidade, ainda são responsáveis por zelar pela aprendizagem dos alunos.

Nota-se, assim, que tais atribuições reconhecem que o professor pode contribuir significativamente nos rumos tomados pela escola e que as escolhas pedagógicas e curriculares devem passar por ele. Dessa forma, espera-se dele o envolvimento com os processos educativos que acontecem na escola, além de tentar conferir certa autonomia ao trabalho docente, o que favorece uma gestão do currículo mais autônoma por parte dos professores. Entretanto, explicita também, e contraditoriamente, a ocorrência do que Oliveira e Vieira denominam de intensificação do trabalho docente. Conforme as autoras,

Mais recentemente os estudos e pesquisas têm demonstrado alto grau de intensificação do trabalho, com os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da pauperização desses trabalhadores e de seus alunos. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 154-155).

Nesse cenário,

O docente não pode mais ser definido como professor de uma turma ou disciplina, que deve responder pela sua atividade no espaço da sala de aula e no tempo de da hora-aula de 50 minutos. O docente é na atualidade, um profissional complexo que responde por questões amplas que envolvem a unidade educacional e o processo educativo (Ibidem, p. 157).

Percebe-se assim, que, ao mesmo tempo em que a Lei reconhece o papel formativo do professor, não impede que ocorra uma elevação sem precedentes na quantidade de suas funções educativas e, contraditoriamente, o que poderia ser positivo pode tornar-se prejudicial ao docente, sobretudo do ponto de vista da intensificação do trabalho e da maior responsabilização pelo desempenho dos estudantes.

Por outro lado, a LDB apresenta uma característica importante que é a busca de equilíbrio entre a autonomia conferida aos sistemas, unidades escolares, e até aos professores, e a centralização das decisões relativas ao controle dos padrões de qualidade, por meio da exigência de uma avaliação nacional (inciso VI do art. 9º). Nesse aspecto, inclusive, assistiu-se ao longo da última década do século XX e das primeiras décadas do século XXI, a um aprofundamento das práticas de avaliação em larga escala, que acabaram construindo uma

forte tendência de interferência nos currículos executados nas escolas, como nos indicam Bonamino e Sousa (2012):

Embora seja relativamente cedo para fazer afirmações mais consistentes sobre essas avaliações e suas repercussões no currículo escolar, os primeiros estudos mostram que o novo desenho introduzido pela segunda geração produz resultados que servem como indicadores capazes de fornecer informações a respeito dos componentes do currículo que estão chegando aos alunos e daqueles que não são. Nessa perspectiva, tal tipo de avaliação parece estar reforçando o alinhamento, nas escolas e secretaria de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado (p. 386).

Além disso, conforme Assis e Amaral (2013), estudos têm demonstrado que o objetivo de melhoria da qualidade da educação, inicialmente apontado como justificativa para a adoção das avaliações de larga escala, não se têm efetivado. Em realidade, tal mecanismo tem colaborado para que a avaliação deixe de ser

Um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, construído, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala (p. 30).

Dessa forma, o grau de autonomia conferido pela Lei nº 9.394/1996 aos sistemas educativos e às escolas vai diminuindo na medida em que avançam as políticas de controle da qualidade da educação a partir de testes em larga escala com o objetivo de estabelecimento de índices de desempenho escolar.

Em relação às indicações feitas pela LDB no tocante aos currículos escolares, podemos perceber certa ampliação no seu entendimento. Mantiveram-se as indicações de um conjunto de componentes obrigatórios para a educação básica, as finalidades de “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”, segundo reza o art. 22, associadas aos princípios e fins da educação nacional que estabeleceram a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, previstos nos incisos 2 e 3 do art. 3º. Imprimiu-se uma concepção de currículo mais alargada do que uma lista de disciplinas a serem ensinadas como posto na Lei anterior (Lei nº 5.692/1971), sem se estabelecerem, contudo, conteúdos mínimos ou comuns; a definição de forma mais estrita dessa formação comum será buscada pelas DCN e pelos PCN.

Ao se observarem as recomendações relativas ao ensino fundamental, destacando-se aquelas que impactam direta ou indiretamente seus currículos, logo no início encontra-se a formação básica como objetivo principal desta etapa. No entanto, há que se considerar o entendimento da Lei acerca da formação básica; depreende-se, a partir dos quatro incisos do art. 32, que se trata de uma formação com dois focos principais: um assentado nas capacidades de aprender dos educandos e outro na apreensão de valores humanos. Ademais, o parágrafo 5º do mesmo artigo, estabelece, ainda, a obrigatoriedade do tratamento dos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme posto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Tais constatações confirmam, portanto, não só a tendência acima apontada, de ampliação do conceito de currículo, bem como sinaliza para uma formação que vai além da preparação para o ensino superior, ampliando, portanto, a compreensão historicamente construída que entende o termo básico como, primeiro, elementar, mínimo.

Contudo, quando se olham mais de perto as indicações sobre os conhecimentos que devem ser ensinados nessa etapa de escolarização, observa-se a permanência do foco na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, que devem ser plenamente dominados, associados àqueles vinculados ao universo dos conhecimentos do ambiente natural, social e político, dos valores humanos e os ligados às tecnologias e às artes.

Nota-se, assim, que há, por um lado, certa continuidade do projeto formativo desenvolvido pela escola pública elementar brasileira desde os seus primórdios, que tem visto nos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo o centro desse projeto. No entanto, a LDB traz duas novidades nesse aspecto: primeiro, que o foco do ensino desses conhecimentos é deslocado para sua aprendizagem e, segundo, que ocorre a inclusão de aspectos relacionados à formação dos valores humanos, da cidadania e dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Outro elemento que chama atenção é que a Lei fala em “desenvolvimento da capacidade de aprender” dos alunos, o que parece abrir caminho para uma concepção de currículo assentada no desenvolvimento de habilidades e competências e não mais em conteúdos (disciplinas/matérias) apenas. Tal alteração não é de pequena monta, pois aponta para a constituição de novo referencial, não só de organização curricular, como também, e principalmente, de concepção de formação.

Conforme Mello (2014), a discussão sobre currículo “envolve diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente diferentes teorias sobre o que é conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos” (p. 1). Nesse sentido, a autora afirma que o debate até então travado em relação a essa questão podia ser agrupado em duas grandes vertentes: uma, que centrava os currículos no conhecimento e outra, que os

focalizava nos alunos. Na primeira vertente, o “currículo é entendido como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável e a escola como lugar de assimilar esse conhecimento de acordo com algumas regras” (Ibidem). Nela a apropriação do conhecimento científico e cultural acumulados pela humanidade é privilegiada e a didática utilizada é centrada na exposição. De outro lado, a segunda vertente entende “que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais” (MELLO, 2014, p. 1) e que a didática mais indicada demanda uma postura ativa dos alunos em relação aos conhecimentos, o que confere aos mesmos uma condição de emancipadores dos indivíduos e requer, por sua vez, que o professor seja mediador dos conhecimentos e não mais seu transmissor.

Entretanto, segundo a autora, as últimas décadas do século XX apresentaram uma terceira vertente com vistas à superação das duas primeiras. Essa nova vertente conserva parte das preocupações centrais presentes nas duas primeiras, mas acrescenta um novo entendimento em relação a elas. Também dá grande destaque ao papel do legado científico, cultural e artístico do passado ao mesmo tempo em que atribui ao conhecimento um poder emancipador, desde que seja assegurado que tais conhecimentos não mais sejam tratados como fixos, ou verdades absolutas, e que possam ser reconstruídos pelos alunos.

Diferentemente da concepção do currículo centrado no conhecimento, esta nova perspectiva considera a apropriação sistemática do mesmo, necessária, mas não suficiente porque é preciso ir além e **aplicá-lo** às situações que demandam a intervenção humana. Da mesma forma, diferentemente da concepção do currículo centrado no aluno, considera insuficiente a reconstrução do conhecimento descomprometida com a **intervenção na realidade**. A didática dessa nova vertente propõe facilitar não só a reconstrução do conhecimento, como também sua mobilização para intervir em situações de diferentes graus de complexidade (MELLO, 2014, p. 02. Grifos nossos).

Dessa forma, o currículo não será centrado nem no conhecimento nem no aluno, mas na aprendizagem e em sua aplicação, de modo a possibilitar ao aluno intervir na realidade. Em virtude disso, será um currículo que tem como centro competências e habilidades.

Nesse contexto, tanto os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, como a defesa da possibilidade ou necessidade de reconstrução destes pelos alunos ficam presos à lógica do desenvolvimento de habilidades e competências como condição de intervenção no mundo, fato que, segundo Mello (2014), provocou uma verdadeira “revolução copernicana” na teoria e na prática pedagógica, ao fazer com que os conteúdos disciplinares, historicamente avaliados como o objetivo final das aprendizagens escolares, passassem a ser

submetidos à aprendizagem de competências e habilidades. Dessa forma, ainda segundo Mello (2014), tal “revolução” possibilitou que o foco da avaliação se dirigisse aos resultados da aprendizagem e, além, disso, parece-nos viabilizar, ainda, que o projeto formativo daí decorrente gere uma formação utilitarista e uma submissão da educação à lógica do mercado.

A Lei nº 9.394/1996, no tocante aos aspectos curriculares, mostrou-se, portanto, bem flexível, além de ter deslocado o eixo do ensino para a aprendizagem. Ela também abriu espaço para que a noção de competências e habilidades figurasse com destaque no texto legal, o que, para Mello (2014), constitui a promulgação de “um modelo curricular centrado nas competências” (p. 11). Resta saber, no entanto, até que ponto ela vem sendo absorvida pelas escolas, pois, como nos lembra Carneiro (1998), “uma das dificuldades da legislação é que esta atua mais fortemente sobre a estrutura do que sobre o funcionamento das instituições, embora sua aspiração final seja este último” (p. 182). A julgar pelo exposto no parecer CNE/CEB nº 7/2010, que embasou as DCN gerais para a Educação Básica,

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvidas, que ainda está em curso o processo de implementação dos princípios e das finalidades definidos constitucionalmente e legalmente para orientar o projeto educativo do país, cujos resultados ainda não são satisfatórios, até porque o texto da Lei, por si só, não se traduz em elemento indutor de mudança (Brasil, 2010, p. 06).

Mesmo assim, é importante destacar a importância não só desta Lei como também de outras que têm buscado assegurar direitos, mesmo que formalmente. As leis, ao mesmo tempo em que expressam a sociedade real, com suas contradições e hegemonias, ajudam a constituir a sociedade desejada. Destarte, as leis educacionais também têm essa dupla característica: espelham a escola existente e ajudam a instituir a almejada.

Sem dúvida, a flexibilidade curricular expressa na LDB traduziu, por um lado, a realidade de muitas escolas, mas, por outro, consolidou a estratégia do governo federal de implantação de uma política nacional de currículo, por meio da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³¹. Esses foram fruto de uma ação do MEC à época, que, compreendendo ser sua a responsabilidade de produção da política curricular, elaborou-os e os divulgou. Dessa maneira, segundo Cury (2002), o MEC “exercia as funções de órgão executivo e órgão normativo” (p. 191).

³¹ Aqui, refere-se especificamente aos PCN do Ensino Fundamental, uma vez que foram os primeiros a ser produzidos e divulgados. Mas vale destacar que foram produzidos também e na sequência os PCN do Ensino Médio e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

2.3 A tentativa de estabelecimento de um currículo nacional a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A elaboração dos PCN envolveu técnicos do MEC, consultores internacionais e um pequeno número de professores e especialistas³². Isso acabou gerando uma torrente de críticas, não só ao conteúdo do documento como também à forma de sua elaboração. Além disso, conforme Moreira e Macedo (1999) e Santos (2012), os PCN do Brasil foram inspirados na proposta de currículo nacional da Espanha, expressa na forte participação do consultor César Coll³³ em sua elaboração.

Não obstante, é fato que os PCN se inscreveram no movimento internacional de reformas da educação desencadeado no mundo a partir da década de 1980. Tais reformas orientadas pelos Organismos Multilaterais, com especial destaque à UNESCO, Banco Mundial e CEPAL, tiveram como objetivo adequar os sistemas educacionais do mundo às demandas do neoliberalismo e vinculá-los à chamada sociedade do conhecimento³⁴; no caso brasileiro, os PCN continham aspectos que expressavam a marca neoliberal, sobretudo em termos de prescrição curricular e controle do trabalho docente.

Ademais, é digno de registro, que o processo de expansão da educação básica no país vinha dando-se em ritmo acelerado, acarretando, por conseguinte, toda sorte de complicações em relação à qualidade da educação. Tal situação de expansão do acesso, no entanto, abriu, pela primeira vez na história da educação no país, a possibilidade de uma mudança de foco, que deixava de ser a defesa do acesso e passava a se concentrar na discussão acerca do tipo de ensino viabilizado pelas escolas e em sua absorção pelos alunos. Reflexões acerca dos problemas causados pelos altos índices de fracasso escolar (evasão e reprovação escolar) dos alunos, não só no Brasil como também no mundo, passaram a compor a agenda de preocupações dos Organismos Internacionais e dos governos locais. Assim, o foco das

³² Para maiores detalhes do processo de elaboração e aprovação dos PCN, conferir: Moreira e Macedo (1999), Galian (2011), Santos (2012), entre outros.

³³

³⁴ Conforme Frigotto (1999), o debate do início da década de 1990 sob a influência da “Terceira Revolução Industrial”, que provocou mudanças na base técnica da produção e produziu alterações nas relações de trabalho, gerando uma crise no modelo fordista de acumulação, produziu teorias que, no plano político-ideológico, defenderam ideias de “sociedade pós-industrial, pós-capitalista, sociedade global sem classes, fim das ideologias, sociedade pós-histórica [...] que seriam o resultado de um novo modelo de organização social: a sociedade do conhecimento” (p. 54).

políticas educacionais que antes estava centrado na questão da quantidade (o acesso) foi deslocado para a qualidade (sucesso escolar). Com isso, todos os esforços foram direcionados à busca da melhoria da qualidade da educação e, para tanto, mudanças curriculares se apresentaram, dentre outras, como estratégia para tal intento.

Associado a isso, a sociedade do conhecimento, de acordo com Mello (2014), demandou mudanças substanciais na educação no mundo e no Brasil, que acabaram por configurar um “paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência da organização pedagógica e curricular; e na avaliação seu procedimento de gestão mais importante” (p. 08). Dessa forma, as mudanças curriculares oficiais do Brasil, notadamente as realizadas pelo governo federal, tiveram essa marca em maior ou menor escala, sendo os PCN o porta-voz da “pedagogia das competências”, a ser implementada na educação nacional. Conforme Ramos (2006), a incorporação da noção de competências à educação se dá com a promulgação da LDB em 1996 e se consolida com as reformas curriculares que a sucederam, em especial a do Ensino Médio. Tais reformas reorientaram, segundo a autora, a prática pedagógica “organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências” (p. 126). Destaque-se que, ainda segundo a autora, a noção de competências atende pelo menos a três propósitos:

- a) Reordenar conceitualmente a compreensão de relação trabalho-educação [...],
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, c)
- formular padrões de identificação da capacidade *real* do trabalhador para determinada ocupação (RAMOS, 2006, p. 39).

Assim, ficaram estabelecidos vínculos estreitos entre educação e mercado de trabalho.

Além disso, os PCN “constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica” (GALIAN, 2011, p. 104). Assim, ele coloca em debate, entre outras coisas, a questão do currículo nacional versus currículo local, que expressa, por sua vez, a polêmica em relação à centralização ou descentralização das escolhas e decisões pedagógicas e curriculares. Nessa direção, um currículo nacional implica apresentar um modelo a ser seguido em todo o território nacional e, sendo o Brasil um país continental, com uma diversidade cultural, social, econômica e escolar significativa, pensar um currículo padrão parece inviável. Buscando evitar essa situação de padronização, os PCN foram apresentados como sugestão, proposta,

parâmetro; inclusive, não se constituíram, formalmente, em obrigatórios, até porque isso era tarefa das DCN, via Conselho Nacional de Educação (CNE).

No entanto, ao serem utilizados como exigência para a confecção dos livros didáticos que seriam distribuídos nas escolas a partir do Programa Nacional do Livro Didático, e como matriz de referência para a elaboração dos testes de larga escala que foram implantados no Brasil desde então, os PCN acabaram por se tornar, de forma velada, “obrigatórios”.

Em relação aos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas públicas de ensino fundamental, os PCN, ao mesmo tempo em que mantiveram intocada a estrutura das disciplinas, apresentaram como novidade a incorporação de temas transversais a serem desenvolvidos pelas escolas. Assim, temas como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual são apontados como necessários ao trabalho pedagógico no contexto escolar, sem, porém, tornarem-se disciplinas específicas, mas devendo ser desenvolvidas de forma transversal, ou seja, atravessando todas os componentes constantes do currículo. Conforme Galian (2011), o limite apontado por alguns estudiosos em relação a essa proposta de temas transversais se localiza no fato de que nos PCN se pode

Identificar uma visão de escola “imune” à ação de causas extraescolares e uma opção clara por ignorar os conflitos existentes entre diversas culturas e etnias, o que reduz a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista (p. 108).

Acresce-se a isso, o fato de que os PCN, além de não apresentarem com clareza uma indicação de como se daria essa transversalidade, caem em contradição ao manterem intacta a estrutura disciplinar.

Ainda nesse universo dos conhecimentos a serem trabalhados pela escola, há nos PCN uma defesa do construtivismo como teoria e metodologia a ser incorporada pela escola. Parte-se do princípio que a

Perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 50).

Assim, os conhecimentos deviam estar em íntima relação com o nível de desenvolvimento de cada aluno, de modo que “a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem...” (BRASIL, 1997, p. 51). Fica evidente, portanto, não só a centralização do currículo no aluno, como também o forte enfoque nos aspectos psicológicos do processo ensino-aprendizagem. Situação também

criticada, já que, ao silenciar os aspectos sociais e políticos envolvidos nesse processo, opera um empobrecimento da discussão sobre a relação de poder contida nos conhecimentos escolares, deixando transparecer neles neutralidade.

É importante assinalar, ainda, que as mudanças propostas nos PCN requerem alterações nas práticas dos professores; nesse caso, mudanças demandadas a partir dos órgãos gestores centrais, o que implica considerar que, nesses casos os professores geralmente são “tomados como consumidores da mudança e também como agentes potenciais de resistência” (SANTOS, 2002, p. 356). Assim, o texto do documento recorre a apelos de convencimento dos professores na tentativa de persuadi-los a aderir às mudanças sugeridas.

É importante ressaltar que, associada à medida exposta acima, a estratégia adotada pelo governo federal à época, via MEC, incluía a ampla divulgação dos PCN nas escolas. Os professores da educação básica³⁵ receberam, nas escolas (e alguns em suas residências), uma caixa contendo o conjunto de dez livros que formavam os PCN, sobretudo do Ensino Fundamental. Assim, nos últimos anos da década de 1990, a escola pública brasileira foi fortemente demandada, pelo governo federal, a adequar-se às sugestões postas em tais PCN³⁶, mesmo não sendo estes oficialmente obrigatórios. Observa-se, assim, que o campo da educação vai novamente ser fortemente influenciado por agentes ligados ao poder de regulação do Estado, de um lado os ligados ao governo (MEC) e, de outro, os vinculados ao parlamento (deputados e senadores) cada um com suas estratégias próprias. Não devemos esquecer, entretanto, o papel dos agentes institucionais e individuais do campo educacional que atuaram nesse processo, seja debatendo, seja contestando e, assim, colaborando com a discussão.

No entanto, há que se considerar que recomendações centralizadas (tipo as contidas no PCN) são reinterpretadas pelos agentes dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, os professores não podem ser vistos como tábulas rasas, prontas a assimilar e implantar o que lhes é apresentado (SANTOS, 2002, p. 357). Assim, “uma proposta curricular, como os Parâmetros, será transformada de tal maneira no processo de implementação, que pouca semelhança existirá entre suas propostas e o trabalho realizado nas escolas” (Idem, p. 358). Em outras palavras, escolas e professores são agentes da regulação curricular, que terá por

³⁵ Nesse sentido, vale esclarecer que os professores do ensino fundamental e médio receberam os respectivos PCN de forma diferenciada e em tempos díspares.

³⁶ Estes foram inclusive utilizados como conteúdo para muitos concursos públicos para docentes.

base sua cultura, suas experiências, saberes, conhecimentos e práticas, o que torna a gestão do currículo pelos docentes uma realidade.

Ainda que os PCN tenham sofrido reinterpretações, reconfigurações, ajustes e modificações de maior ou menor monta pelas escolas brasileiras, é forçoso reconhecer sua influência sobre os elaboradores das propostas curriculares dos sistemas de ensino locais. Segundo Galian (2011), a despeito das críticas recebidas, os PCN “ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (p. 104). Por outro lado, no tocante à prática pedagógica, estima-se que também ela tenha sido influenciada pelos PCN, uma vez que os livros didáticos trabalhados pelos professores passaram a ser orientados por essas recomendações.

Os PCN marcaram, portanto, a política curricular brasileira da década de 1990 e possibilitaram aos professores uma gestão do currículo relativamente limitada, na medida em que se constituíram como

O documento mais detalhado que já foi elaborado pelo MEC na direção de um currículo nacional [...]. 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 (SILVA, 2009, p. 106).

Percebe-se assim que, com tal procedimento, os PCN significaram certo “engessamento” (Ibidem) às práticas pedagógicas e, por conseguinte, à gestão do currículo.

No entanto, os PCN não foram os únicos documentos curriculares de caráter nacional presentes naquele momento. Com a (re)criação, pela Lei nº 9.131/95, do Conselho Nacional de Educação (CNE), este chama para si a responsabilidade de elaboração das diretrizes curriculares para a educação brasileira. Estabelece-se, assim, em relação ao MEC, o que Bonamino e Martinez (2002) chamaram de “disputa de competências”.

O MEC enviou ao CNE em 10/09/1996 a versão oficial dos PCN, que foi discutida e analisada pela Câmara de Educação Básica. Em 12/03/1997, a CEB/CNE apresentou seu parecer sobre os PCN e, neste, os PCN foram compreendidos como documento de caráter não obrigatório e, portanto, sem força legal, ou seja, foram entendidos como documento consultivo, como o próprio nome indica: parâmetros. Em seguida a tal deliberação, o CNE

passou a trabalhar na confecção das Diretrizes³⁷ Curriculares Nacionais (DCN), editadas em 1998 e direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio; em 1999 foram publicadas as relativas à Educação Infantil. Ressalte-se que todas elas têm força de Lei. Apesar dessa diferença substancial entre os PCN e as DCN, as escolas foram muito mais afetadas pelos primeiros, o que é curioso, uma vez que estas últimas são a norma legal e obrigatória. Provavelmente, tal ocorrência se deu devido à política de divulgação dos PCN implementada pelo MEC.

O cenário educacional, portanto, não será formado apenas pelas normatizações; ele sofre também influência de propostas, governamentais ou não, que buscam imprimir um modelo de escola e de formação. Foi assim que, em 2007, o MEC, buscando “deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração” (BRASIL, 2007), lança uma coleção de textos direcionada aos professores da escola pública de Ensino Fundamental, sob o título: “Indagações sobre Currículo”, na qual a discussão sobre currículo foi organizada em torno de cinco eixos: “Currículo e Desenvolvimento Humano” de Elvira Souza Lima; “Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo” de Miguel G. Arroyo; “Currículo, Conhecimento e Cultura” de Antônio Flávio B. Moreira e Vera M^a Candau; “Diversidade e Currículo” de Nilma Lino Gomes, e “Currículo e Avaliação” de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas.

³⁷ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/98 (art. 2º), o termo diretrizes se refere a um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998).

2.4 Mudanças na estratégia de discussão: as indagações sobre currículo.

Conforme exposto na introdução de cada um desses textos, destaca-se que foram o resultado de um processo de discussão envolvendo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e vários professores, além dos estudiosos de cada eixo.

Em relação ao Ensino Médio, o MEC realizou o mesmo movimento em 2008, publicando e distribuindo o material intitulado “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*”, dividido em três volumes: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em cada volume encontram-se orientações específicas para cada componente curricular³⁸. Note-se que essa estrutura é a mesma presente nas DCN para o Ensino Médio publicadas em 1998.

Destaque-se que, a nosso ver, ambos os documentos tentam imprimir certa flexibilização ao modelo prescritivo de currículo expresso nos PCN, como será apontado a seguir.

Como apontado anteriormente, em 2007, o MEC produziu e divulgou as *Indagações sobre Currículo* e, na apresentação do material, a equipe condutora do trabalho reconheceu que essa temática vinha sendo vista pelo MEC há algum tempo, fazendo referência ao trabalho desenvolvido na gestão anterior³⁹ (2003 a 2006). Além disso, reconheceu que a escola também vem lidando com essa temática: “Coletivos de educadores e educadoras de escolas e Redes vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento” (BRASIL, 2007, p. 9).

Assim, a equipe do MEC entendeu que, para atender ao que está proposto na legislação educacional, “é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e

³⁸ No volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão os componentes curriculares: artes, educação física, língua estrangeira - espanhol, língua portuguesa e literatura. No volume 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, os componentes: Biologia, Física, Matemática e Química. E no volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias, os componentes: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

³⁹ A política curricular desenvolvida pelo governo federal de 2003 a 2010 pode ser explicitada nas seguintes ações: Política Nacional de Educação Infantil, o estabelecimento do Ensino Fundamental de nove anos, o Programa Mais Educação, as políticas de educação no campo, de direitos humanos e educação ambiental; a implementação das Leis nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e nº 11.645 de 10 de março de 2008; e a publicação dos documentos: Indagações sobre Currículo, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrador e a Coleção Explorando o Ensino (Médio).

rotinas e fazer as **indagações** sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna” (Idem, p. 6. grifos nossos). Para tanto, é necessário, dizem, que todos os envolvidos, reflitam sobre o papel da escola, a que ou a quem se destina; o que e como ensinar; e, mais, que se busque pensar sobre “que interrogações sobre currículo deveriam constar de um texto sobre esse tema?” (BRASIL, 2007, p.06).

Dessa forma, deflagrou-se um processo de consultas e debates com vários atores educativos (CONSED, UNDIME, CNE, professores, etc), que culminou com a publicação do referido material, que, por sua vez, foi encaminhado aos coletivos de professores e aos sistemas com o intuito de apresentarem as indagações “para serem respondidas por esses coletivos de professores” (Idem, p. 07).

Compreendendo que a discussão desse tema não se esgota em uma única publicação, o MEC explicita sua opção por discutir temas para uma organização do currículo ao invés de apresentar um modelo a ser seguido e, assim, desconsiderar a diversidade de concepções presente nas escolas e entre os estudiosos e pesquisadores da área.

Outro elemento que chama atenção é a afirmação de que a concepção de currículo que predomina nas escolas demonstra uma “consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos”. Mas são “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Ibidem). Revela assim, a consideração de que os currículos escolares estão em sintonia com as dinâmicas da sociedade e por elas são norteados.

Ao se debruçar mais de perto sobre os textos da publicação que marcou a discussão sobre currículo no âmbito do ensino fundamental, nota-se uma aproximação explícita entre o entendimento expresso pelo MEC acerca do currículo e o contido nas “indagações” apresentadas pelos autores.

Tal aproximação pode ser percebida, logo de início, ao se observarem os eixos ou temas que serão indagados. Este fato pode estar relacionado ao caso de que as questões curriculares sempre se ligam às escolhas e seleções de determinados conteúdos que serão trabalhados nos contextos escolares e a um tempo histórico específico, não sendo, portanto, neutras ou desinteressadas. No caso em tela, a sinergia extrapola a escolha dos temas e transborda para os conteúdos tratados em cada tema, uma vez que o pensamento dos autores será completamente acolhido pela equipe do MEC. Isso pode ser explicado pelo fato de, muitas vezes, o campo acadêmico ter sido chamado a elaborar ou, até, prescrever currículos a serem aplicados nas escolas, como ocorreu, por exemplo, com os PCN. Entretanto, parece-nos que, apesar da positividade advinda do envolvimento dos estudiosos da temática no processo

de elaboração das propostas curriculares, este, de fato, precisa envolver também, e principalmente, os professores, visto serem eles os maiores conhecedores da realidade concreta das escolas e os responsáveis pelo desenvolvimento do currículo proposto.

No caso do documento *Indagações sobre Currículo*, é visível também a aproximação entre o posicionamento dos vários autores no tocante ao entendimento do currículo, bem como a defesa de que este está ligado à questão da qualidade da educação, que, por sua vez, prende-se à garantia do direito a aprender.

É oportuno salientar ainda, a positividade da estratégia usada pelo MEC, de abrir um debate com as escolas e seus professores sobre o entendimento acerca do currículo, ao invés de indicar um modelo curricular a ser seguido, o que nos parece bastante favorável a uma gestão do currículo localizada na escola e realizada pelos docentes. Porém, por não ter havido nenhuma medida efetiva de acompanhamento desse debate junto às escolas, a ação praticamente não teve visibilidade, além de deixar em suspenso seu impacto no desenvolvimento curricular das escolas de ensino fundamental, que receberam o documento e foram convidadas a indagar sobre o currículo.

Ademais, o ensino fundamental brasileiro se movimentou ao longo desses anos muito mais a partir de demandas criadas pelo CNE, por meio das DCN, que de indicações do MEC. Isso pode ser visto como positivo, pois tende a significar a escolha feita pelo executivo de deixar nas mãos do CNE a condução desse processo, uma vez que neste estão representados amplos e diferenciados setores da sociedade, associada a uma possível mudança de estratégia da parte do MEC, reflexo da situação de “disputa de competências” vivida no governo anterior (FHC) em relação aos PCN.

2.5 Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais.

De outro lado, há que se considerar, ainda, o processo de reformulação das DCN iniciado a partir de 2010. Vale destacar que, num primeiro momento, as DCN foram produzidas separadamente para cada etapa da Educação Básica, o que acabou configurando certa desarticulação. Em 2001, a edição das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010) tentou acabar com essa desarticulação⁴⁰.

⁴⁰ Destaque-se também que as Diretrizes Curriculares específicas para cada etapa da educação básica foram reformuladas na primeira década do século XXI na seguinte sequência: em 2009, as DCN de Educação Infantil

As DCN gerais para Educação Básica (DCNEB) foram editadas buscando estabelecer bases comuns e integração curricular para cada uma de suas etapas e modalidades, devendo presidir as demais Diretrizes, como exposto no parecer CNE/CEB nº 07 de 07 de abril de 2010, que a embasou (BRASIL, 2010, p. 02). Está assentada na compreensão de que a Educação Básica é um direito dos indivíduos e responsabilidade do Estado, devendo integrar de forma indissociável o educar e o cuidar. Além disso, o objetivo expresso do referido parecer aponta para a expectativa de que tal parecer se constitua em referência para que as DCN “se concretizem efetivamente nas escolas, minimizando o atual distanciamento existente entre as diretrizes e a sala de aula” (Idem, p. 05).

Um aspecto interessante apontado no parecer CNE/CEB, nº 07/2010 que acompanha as DCNEB diz respeito aos possíveis limites apontados para que esta Diretriz (ou qualquer outra) de fato se efetive, necessitando-se destacar o distanciamento entre o “discurso normativo” e a lógica social, bem como a diferenciação existente entre estados e municípios e, portanto, entre seus sistemas educativos. Ademais, o referido parecer alerta para o fato de muitos educadores considerarem que “há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os PCN, implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis” (Idem, p. 08).

O Parecer CNE/CEB, nº 07/2010, indica a necessidade de se “problematizar o desenho organizacional” das escolas no sentido de dotá-las de condições para a realização da inclusão social e para o tratamento adequado da diversidade humana presente na sociedade brasileira, aí incluídos os “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade” (BRASIL, 2010, p. 09).

Diante disso, o Parecer defende uma concepção de educação alargada, na qual a liberdade, a justiça social, a pluralidade, a solidariedade são princípios basilares e defende também o pleno desenvolvimento dos seus sujeitos, na busca de constituí-los como senhores de seus direitos e seus deveres, sua finalidade precípua. A escola, portanto, “precisaria ser reinventada”, tornando-se capaz de gerar sujeitos “inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (Idem, p. 11).

(Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009); em 2010, as DCN de Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010) e, em 2012, a DCN do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

O Parecer defende, ainda, a existência na escola, de um descompasso entre as práticas pedagógicas efetivadas, ainda muito presas a estratégias antigas (tradicionais), o que requer práticas novas, nas quais haja a incorporação das tecnologias de informação e comunicação. Tal mudança se justifica em virtude de que o

Conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania (BRASIL, 2010, p. 21).

No entanto, além do conhecimento científico, argumenta-se que, na escola “reinventada”, a cultura, as artes, e a tecnologia devem estar presentes desde o início da Educação Básica.

O currículo dessa escola não pode ser encarado, portanto, como algo dado, produzido externamente, meramente normativo, mas deve ser entendido como “um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2010, p. 22). Ademais ele deve

Difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento de ensino, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais (Ibidem).

Além do exposto acima, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 apresenta ainda a defesa de que o percurso formativo proposto para os alunos da escola Básica deve ser “aberto e contextualizado”, articulando os componentes curriculares obrigatórios e não obrigatórios, sendo os primeiros oriundos das normatizações educacionais e os últimos procedentes dos projetos educativos de cada instituição escolar. Repõe de certa forma, o exposto no art. 26 da LDB, que estabelece que os currículos da escola básica devam ser constituídos de uma base nacional comum e de uma parte diversificada. No entanto, o Parecer acrescenta elementos novos a essa questão, ao indicar flexibilidade em relação à organização do tempo e dos espaços escolares. Assim, os rumos da escolarização dos alunos deveriam levar em consideração as características próprias de cada um, além das aprendizagens poderem ser desenvolvidas não apenas no espaço das salas de aulas. Interessante é notar também que, em relação à preocupação com os percursos formativos, o Parecer defende uma postura de respeito às diferenças e valorização delas no que diz respeito à “condição física, sensorial, e

socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural” (BRASIL, 2010, p. 23), entre outras. Percebe-se, assim, que, nesse sentido, o Parecer recoloca preocupações com o desenvolvimento individual como condição para o aprendizado que já se faziam presentes nos PCN para o Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que inova incluindo elementos ligados ao universo das diferenças socioculturais. Dessa forma, amplia o entendimento inicial, presente nos PCN, dos percursos formativos e das finalidades da escola.

Um fato que chama particularmente a atenção é a consideração feita pelo Parecer em relação à organização curricular, que pode dar-se de forma multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar ou interdisciplinar. Lembra que todas elas têm a disciplina como referência, o que, segundo o Parecer, confere uma centralidade ao conhecimento, uma vez que aquelas são “as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento” (Ibidem). No entanto, esclarece, em uma nota de rodapé, que o uso do termo “disciplina” foi tratado na LDB de forma bem diversificada, podendo corresponder a “estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular” (Ibidem), tendo sido unificado pelo parecer CNE/CEB nº 5 de 07 de maio de 1997, que adotou a expressão componente curricular significando todas as outras.

Ao desenvolver o entendimento de cada uma das formas de organização curricular possíveis, o Parecer CNE/CEB, nº 07/2010 indica que, por meio da interdisciplinaridade, ocorre a transversalidade do conhecimento, considerada não só positiva como necessária, uma vez que “possibilita à prática pedagógica uma melhor articulação entre os “conhecimentos teoricamente sistematizados” e as “questões da vida real” (REIS, 2014, p. 39).

Nesse caso, é importante assinalar o entendimento dado pelo Parecer ao conceito de transversalidade, que “é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2010, p. 24). Percebe-se, assim, que a transversalidade tratada no Parecer se constitui em uma estratégia didático-pedagógica facilitadora do trabalho a partir de temas ou eixos temáticos, que devem, por sua vez, articular-se às disciplinas “tradicionais” presentes nos currículos. Assim, as disciplinas serão atravessadas transversalmente por temas ou eixos temáticos que se tornam os elos possibilitadores da interdisciplinaridade.

Dessa forma, há o entendimento de que a abordagem interdisciplinar se articula intimamente com a postura de transversalidade dos conhecimentos, sendo a primeira referente à dimensão epistemológica e a segunda à didático-pedagógica. Assim, por um lado a “transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento

dos conhecimentos escolares de forma integrada” (BRASIL, 2010, p. 24), enquanto, por outro, é vista como “uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade” (Ibidem).

Há que se ressaltar que este entendimento acerca da transversalidade é bem diferente do apresentado por Galo (1997) para quem se trata de uma nova abordagem epistemológica do conhecimento ligada a um novo paradigma deste. Segundo o autor, o paradigma hegemônico de conhecimento da modernidade se baseou na metáfora arbórea, na qual o conhecimento

É tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas (p. 12).

No entanto, o autor, recorrendo aos estudos de Deleuze e Guattari, questiona tal metáfora e propõe outra em seu lugar: a do rizoma. Para ele,

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (p. 15).

A partir dessa nova perspectiva, é que Galo (1997) considera a transversalidade uma abordagem epistemológica (e não didática) na qual os conhecimentos, agora não mais presos a uma estrutura disciplinar se interpenetrariam de forma transversal formando rizomas. Sendo assim, a interdisciplinaridade e todas as formas de relação feitas entre as disciplinas estariam superadas. Desse modo, na perspectiva de Galo, a transversalidade não se refere, nem se relaciona, antes se opõe a qualquer forma de organização do conhecimento que tenha nas disciplinas o centro, o que não parece ser o caso do proposto no Parecer CNE/CEB, nº 07/2010. Neste, o foco está na interdisciplinaridade, tida como abordagem epistemológica central, sendo a transversalidade apenas uma maneira de fazer com que os conhecimentos disciplinares e os temas ou eixos temáticos gerais da vida cotidiana possam comunicar-se de forma mais integrada e global.

Ainda nesse quesito, o Parecer CNE/CEB, nº 07/2010, depois de explicar o significado do termo matriz curricular, indica que ela deve ser organizada em “eixos temáticos” a serem estabelecidos pelas escolas ou sistema educativo, afirmando que

O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são constituídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas (BRASIL, 2010, p. 25).

Portanto, a articulação entre esses três aspectos da organização curricular - interdisciplinaridade, transversalidade e eixos temáticos - parece ser a configuração encontrada para que as aprendizagens aconteçam da forma desejada. Além disso, essa articulação deixa transparecer que a transversalidade dos conhecimentos organizados em eixos temáticos possibilitaria a efetivação da interdisciplinaridade. Importante é notar que o Parecer amplia a concepção de organização curricular posta nos PCN, em especial o do Ensino Fundamental, ao apontar claramente não só a interdisciplinaridade como abordagem recomendada, como também ao sugerir a didática necessária (a transversalidade) e a forma de organização curricular ideal (eixos temáticos), para que ela se efetive. Assim, parece-nos que são superadas as lacunas presentes nos PCN em relação à ausência de indicações sobre como ocorreria a transversalidade dos conteúdos. De outro lado, é visível a proximidade do Parecer com os PCN no tocante à defesa da transversalidade dos conhecimentos, ainda que a isso não faça referência em qualquer momento.

Percebe-se, que o Parecer que embasou as DCN Gerais para a Educação Básica, tratou de um conjunto de questões tendo como referência a legislação educacional anterior (LDB, Resoluções e Pareceres do CNE) e a literatura relacionada com a temática. Nota-se, ainda, que o Parecer incorpora e explicita uma leitura da escola e da educação bastante relacionada às teses defendidas por teóricos do campo do currículo e estudiosos da escola pública brasileira como Arroyo (2004, 2007), Cury (2002), Esteban (2003), Moreira (2000), Moreira e Candau (2007), Saviani (2009), entre outros. Nesse sentido, é possível identificar a influência de temáticas como cultura, diversidade, multiculturalidade, direitos humanos, interdisciplinaridade e conhecimento. Destaca-se, no entanto, a ausência dos PCN no referido Parecer, ainda que muitas de suas sugestões tenham sido a ele incorporadas e por ele ampliadas.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovadas em 13/07/2010 (Resolução CNE/CEB nº 04), estão assentadas no exposto pelo Parecer CNE/CEB, nº 07/2010 e, juntamente com as DCN da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de nove anos e do Ensino Médio, constituem-se no referencial legal para a organização das escolas e seus currículos. Há que se considerar, no entanto, que, assim como em relação à LDB, estas DCN e todas as outras enfrentarão dificuldades em relação à efetivação de suas recomendações na prática concreta das escolas brasileiras. E, certamente, também passarão por processos de reelaboração, ressignificação, ajustamentos e mudanças para adentrarem o contexto escolar ou quando o adentrarem. Além disso, é importante perceber que as recomendações legais de caráter nacional disputam espaço com projetos educacionais locais, muitas vezes dissonantes, bem como com práticas escolares e docentes diversas. Assinala-se que tal situação diz respeito ao processo de gestão do currículo empreendido pelos docentes, em que

No desempenho de sua função, o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projecto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc. (ROLDÃO, 1999a, p. 48).

Não obstante, é importante assinalar que a revisão das DCN da Educação Básica realizada pelo CNE entre 2009 e 2012, não significou que a discussão em torno das políticas curriculares estivesse resolvida, apesar de ter representado importante esforço na articulação entre as três etapas daquele nível da educação, de modo a constitui-la como um projeto formativo orgânico e articulado. Entretanto, a questão em torno da definição de uma Base Nacional Comum (BNCE) para os currículos escolares permaneceu aberta e, desse modo, tornou-se o centro do debate atual das políticas curriculares no Brasil. As justificativas para o estabelecimento dessa discussão vão de questões ligadas às exigências legais postas nas normas educacionais vigentes a aspectos pedagógicos e políticos.

2.6 O debate atual: a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular.

No tocante aos aspectos legais, vale recordar que o artigo 210 da constituição Federal de 1988 estabeleceu que “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” (BRASIL, 1988), e que o artigo 26 da LDB/96 instituiu que “os

currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996).

Além dos aspectos legais, há também os de ordem pedagógica e política, que levantam que a BNCE gera equidade entre os estudantes ao possibilitar que todos tenham acesso a um grupo de conhecimentos considerados essenciais para seus projetos de vida. Ela possibilita, ainda, organicidade ao Sistema Nacional de Educação, ao alinhar de forma mais clara “os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos” (MOVIMENTO, 2013, p 01). A BNCE garantiria ainda aos estudantes a possibilidade de continuidade das aprendizagens, sem ruptura, quando for necessária a transferência de uma escola para outra ou entre redes; possibilitaria também que os pais acompanhassem melhor o processo de aprendizagem de seus filhos.

Conforme o exposto no site do Movimento pela Base Nacional Comum⁴¹, iniciado em 2013, esta é o “conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho” (MOVIMENTO, 2013). Chama atenção ainda para o fato de que a BNCE deve nortear o trabalho a ser desenvolvido nas escolas de modo a indicar **o que** deve ser aprendido, mas nunca **o como** deve ser ensinado. Dessa forma, resguardar-se-ia a condição de autonomia pedagógica das escolas e se abriria espaço para que conteúdos e/ou habilidades, avaliados como relevantes para cada realidade local, também estejam presentes nos currículos.

Percebe-se um esforço do Movimento pela Base Nacional Comum no sentido da constituição de uma referência curricular, mas não de um currículo único e padrão para todo o território nacional. Entretanto, esta é sempre uma possibilidade aberta quando está em pauta a definição do que deverá ser ensinado nacionalmente pelas escolas.

Não obstante, é oportuno salientar que a discussão em torno da BNCE advém, por um lado, do Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente da Câmara de Educação Básica (CEB), quando do processo de revisão das DCN da educação Básica, e, de outro, do

⁴¹Este Movimento foi constituído “em abril de 2013, a partir do seminário internacional *Liderando Reformas Educacionais*. Desde então, um grupo diverso - composto por pessoas com longo histórico de atuação em instituições relevantes no cenário educacional brasileiro - decidiu mobilizar-se pela causa da construção da Base Nacional Comum e vem buscando colocar em prática ações que possam facilitar e acelerar esse processo”. (MOVIMENTO, 2013). Trata-se, a nosso ver, de um movimento com características de uma ONG, que busca interferir no debate em curso.

Ministério da Educação. Ela apareceu pela primeira vez no Parecer CNE/CEB nº 07, de 07 de abril de 2010, que subsidiou a elaboração das DCNEB, no qual se lê que “é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum” (p. 8). Depois ela constou no Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de julho de 2010, que tratou das DCNEF. Nesse caso, a BNCE apareceu ligada à um compromisso do MEC em relação à necessidade de definição de “expectativas de aprendizagem”, como fica patente ao se observar o exposto no Parecer: “de comum acordo quando da redação dos termos dessas Diretrizes, o MEC se comprometeu a enviar a este Colegiado propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 03. Grifos nossos).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) - aprovado em 25 de junho de 2014 indicou como sua meta de número 7 a necessidade de se

“Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

Conforme o PNE, o processo de elaboração da BNCE deverá ser coordenado pelo MEC, envolvendo as instâncias federal, estadual e municipal, devendo a proposta ser enviada ao CNE, para deliberação, até junho de 2016. Depreende-se daí que o processo de discussão em torno da BNCE terá como protagonistas centrais o MEC e o CNE, tendo sido adensado, a partir de 2013, pelo Movimento pela Base Nacional Comum.

Nesse sentido, é importante sublinhar que, logo após a reformulação das DCN da Educação Básica, em 2010, houve uma movimentação em torno do estabelecimento, pelo MEC, de “expectativas de aprendizagem” - conforme já sinalizava a DCNEF - que seria uma relação de conhecimentos que os jovens deveriam saber após o encerramento de cada série ou ciclo junto com as condições necessárias para que essa aprendizagem acontecesse (REVISTA, 2012, p. 1). Segundo a reportagem, para Callegari, então secretário de Educação Básica do MEC, essas expectativas de aprendizagem são “atos normativos que necessariamente deverão ser observados pelas escolas, redes e sistemas de ensino na elaboração de seus currículos e projetos pedagógicos” (Ibidem), visto que naquele momento havia uma preocupação por parte do MEC de se

Garantir que todas as crianças e jovens tenham os mesmos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento – ou seja, todos os alunos devem finalizar cada ano de escolarização com conhecimentos básicos e comuns a todos, em qualquer lugar do país (REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, p. 2)

Nota-se, assim, a existência de preocupações com o estabelecimento de conteúdos comuns para a aprendizagem das crianças e jovens do país, o que se aproximava da ideia de Base Nacional Comum expressa nas DCNEF.

Nesse contexto, em fevereiro de 2012, um conjunto de entidades ligadas à educação⁴² realizou o “Seminário Expectativas de aprendizagem e o PNE”, no qual se considerou que

A adoção de uma noção como expectativas de aprendizagem reforça as noções de performatividade e de competências adotadas desde o governo Fernando Henrique Cardoso, que estabelecem um princípio de gestão estritamente funcional e pragmático entre o governo e a sociedade civil, cuja regulação é estabelecida por meio da fixação de metas mensuráveis que deverá levar a mecanismos de prestação de contas e o incentivo a comparações e a competições entre as escolas. Pois, as expectativas de aprendizagem podem se transformar em matrizes que servirão basicamente para a realização de testes. Por sua vez, os testes acabam por definir os currículos e a expectativa de aprendizagem se transforma em expectativa de bom desempenho nos testes (CEDES, 2012, p. 1).

Como sugestão do Seminário, houve a indicação de que a expressão “expectativa de aprendizagem” precisa ser “ampliada e ganhar mais densidade teórica articulada às questões do conhecimento escolar selecionado e legitimado para ser ensinado nas escolas de educação básica do país” (CEDES, 2012, p. 01).

Na continuidade dessa discussão, o debate se dirigiu para a definição da BNCE e em relação à participação do Ministério da Educação nesse processo, tem-se que,

Consideradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação na última década, coube à Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria da Educação Básica, organizar um documento orientador acerca de uma política curricular para a Educação Básica com vistas a um amplo debate nacional (BRASIL, 2014, p. 07).

Da apresentação do referido documento, intitulado *Proposta de Orientações curriculares para a Educação Básica – versão preliminar*, consta a informação da realização de uma série de reuniões, encontros e seminários para a elaboração do documento e de que nesse processo ocorreu uma alteração na visão inicial de elaboração de “expectativas de

⁴² Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Formação dos Professores (ANFOPE), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

aprendizagem” para uma posição em defesa de “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Consta, também, a sequência da discussão sobre a temática a partir de 2009 e se informa que esse processo contou com a participação de representantes dos sistemas estaduais de educação, representantes das Universidades Públicas, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). A continuidade da discussão prevê a apresentação da versão preliminar do documento aos secretários de educação que o levarão para discussão com os professores de suas redes. Prevê-se, ainda, a realização de debate nacional por meio de consultas públicas desencadeadas pelo MEC. Assim, o conjunto de reflexões e proposições contidas no documento, tem a tarefa de “abrir o debate nacional em torno da política curricular” (Idem, p. 10), e subsidiar a discussão sobre a BNCE.

A perspectiva apresentada no documento da SEB/MEC é de que

O conjunto do trabalho objetiva oferecer subsídios para o debate público, com vistas à definição da base nacional comum e na perspectiva da garantia aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos brasileiros na Educação Básica, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) emanadas do CNE (BRASIL, 2014, p. 08).

Nesse sentido, o documento faz uma retomada das contribuições das DCN da Educação Básica (DCNEB, DCNEF, DCNEM)⁴³, destacando as implicações pedagógicas, políticas e administrativas em relação a sua operacionalização nos sistemas educacionais. Reconhece a contribuição dada pelas DCN ao debate educacional e parte delas para o estabelecimento das propostas constantes no documento. Assim, é afirmado que a concepção de currículo presente nas DCN, transcende a “ideia de *currículo único, modelar e padronizado, currículo mínimo, currículo homogêneo*, etapas estanques compreendidas como *grades curriculares, matérias, conteúdos mínimos*” (BRASIL, 2014, p. 15. Grifos originais), e o compreende, então, como o componente central da Proposta Pedagógica da escola e elemento fundamental para a definição das práticas pedagógicas escolares, bem como a

Ação educativa que se realiza pela seleção de conhecimentos relevantes e pertinentes, construídos pela humanidade e que se expressam nas práticas escolares, permeadas pelas relações sociais, articulando-se às vivências e saberes dos estudantes para possibilitar seu desenvolvimento integral (Idem, p. 18)

⁴³ O documento em tela se destina à discussão da BNCE do Ensino Fundamental e Médio.

Ainda que não conste do texto do documento uma posição explícita de concordância por parte da equipe da SEB-MEC em relação ao entendimento de currículo acima exposto, tal posição fica subliminarmente aparente, o que nos leva a pensar que há uma convergência de entendimentos dessa questão entre as duas instâncias. Hipótese reforçada pela posição adotada no documento, que afirma que este não se constitui em prescrição ou modelo para as escolas, mas que sua leitura bem como a reflexão e debate sobre ele têm a intenção de propiciar “rearranjos curriculares e pedagógicos próprios para cada realidade escolar” (Idem, p. 10). Além disso, o documento afirma;

Propõe-se superar as perspectivas estandardizadas de currículo que projetam conteúdos mínimos em rígidos degraus de evolução, e que se articulam de forma mais ou menos sistemática e indicam o lugar onde o estudante deve chegar para atender o desejo da escola, por um currículo com o objetivo de garantir o exercício do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, a partir da experiência escolar concebida de forma integrada (Idem, p. 47).

Ademais, o foco central da reflexão apontada no documento é a defesa do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes da educação básica, direito esse, entendido como condição necessária para que a exclusão seja combatida e evitada. Por conseguinte, advoga-se que esses direitos guiem a constituição dos currículos escolares, pois, assim, estar-se-ão assegurando condições equânimes de acesso, permanência e aprendizagem nas escolas brasileiras e, com isso, evitando-se que “os estudantes das classes sociais, historicamente excluídas, sejam penalizados por não realizarem aquilo que deles se espera” (BRASIL, 2014, p. 09).

O direito à aprendizagem e ao desenvolvimento tem, segundo o documento, íntima e profunda relação com os percursos formativos de cada estudante ao longo de sua trajetória na educação básica e, por sua vez, é indissociável das condições nas quais esses percursos se realizam, como a formação e o trabalho docente, a infraestrutura da escola, a forma de gestão adotada, a organização e suporte pedagógico, didático e tecnológico disponível, além de levar em consideração a diversidade de sujeitos que participam da educação básica. Nesse sentido, o documento defende que, apesar das diferenças de faixas etárias que compõem a escolarização básica atual (educação infantil, dos zero aos cinco anos; Ensino Fundamental, dos seis aos 14 anos e Ensino Médio, dos 15 aos 17 anos),

Esses sujeitos devem ser entendidos como indivíduos em processo de formação, cujas características físicas e psicológicas decorrentes da idade e das vivências

socioculturais configuram sujeitos distintos e demandam diferentes formas de inserção escolar (BRASIL, 2014, p. 28).

Essa perspectiva nos parece similar às apresentadas pelas propostas de inovação curricular das décadas de 1980 e 1990, baseadas na escola organizada em Ciclos, em que as etapas de desenvolvimento características da infância, pré-adolescência e adolescência, somadas às distinções individuais e sociais dos estudantes, foram considerados elementos importantes para a organização do processo formativo a ser implementado na escola.

Outrossim, a partir da centralidade conferida ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o documento apresenta uma proposta organizadora do trabalho escolar, tendo como referência: a) saberes e conhecimentos, b) vivências e experiências e c) valores e atitudes. Essas são também consideradas matéria prima do currículo e possuem a função de articular e dar organicidade às várias etapas da educação básica, bem como de alicerçar a política curricular brasileira na educação básica. Assim, o projeto formativo proposto deve possibilitar “ao estudante compreender a si, ao outro, e ao mundo natural e social, em diferentes graus de complexidade, ao longo de seu percurso formativo” (Idem, p. 16).

Ademais, as “referências organizadoras da ação educativa” devem estar conectadas a 14 macrodireitos⁴⁴ que funcionarão como “balizadores da definição e da forma de apresentação do que deverá vir a constituir-se na Base Nacional Comum do Currículo” (BRASIL, 2014, p. 46). Vale ressaltar, que nesse contexto, o estudante é alçado à condição de foco central da relação ensino-aprendizagem e, nesse caso, não por ser o único responsável pelo processo de apropriação dos conhecimentos, como advogado pela perspectiva construtivista (orientadora dos PCN), mas por ser sujeito de direitos.

A partir desse entendimento, o documento propõe que

A trajetória educacional dos estudantes a ser projetada no currículo deverá ter como perspectiva a construção de conhecimentos e a apropriação de saberes, por meio de experiências que dialoguem, de um lado com os conhecimentos escolares e, de outro, com as vivências dos estudantes para que estes possam apropriar-se dos significados e ressignificar suas atitudes (BRASIL, 2014, p. 18)

⁴⁴ 1- Reconhecimento das práticas culturais; 2- valorização dos saberes; 3- Linguagens; 4- Preservação de patrimônios; 5- Formação e atuação políticas; 6- Relação trabalho, ciência, tecnologia e cultura; 7- Apropriação de conceitos e procedimentos; 8- Historicidade; 9- Reflexão crítica; 10- Cuidado de si; 11- Apropriação de estratégias; 12- Atuação consciente; 13- Desenvolvimento de interesses e motivações e 14- Compreensão da centralidade do trabalho.

O documento, portanto, parte do princípio de que os estudantes são possuidores de vivências e experiências culturais, políticas, sociais e escolares que os constitui como sujeitos e que, em virtude disso, devem ser consideradas no processo de ensino. Tal postura possibilitaria uma experiência escolar mais significativa e com maiores possibilidades de sucesso. A escola deve, assim, dialogar com as realidades dos estudantes e acolher suas identidades, singularidades e diversidades, contemplando por sua vez, “as diferentes infâncias, e juventudes, como o público adulto e trabalhador” (BRASIL, 2014, p. 37), bem como fazer com que os conhecimentos historicamente construídos atuem como ferramentas possibilitadoras de novas vivências e experiências dos sujeitos. Compreende, assim, que é tarefa do Ensino Fundamental e Médio se organizarem de modo a garantir que todos os estudantes exerçam seu direito à aprendizagem.

O documento é enfático na defesa de que as distintas trajetórias e vivências dos estudantes devem ser a base sobre a qual a experiência escolar deve ser edificada. Assim, a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento trabalhadas no documento parte do princípio que os estudantes ao chegarem à escola já trazem aprendizagens e desenvolvimento anteriores. As aprendizagens prévias constituem a base de significações sobre as quais as novas aprendizagens possibilitadas pela escola se estruturarão, modificando, assim, a estrutura anterior e abrindo espaço para novas aprendizagens. Por isso, a necessidade de se levar em conta a história dos sujeitos da aprendizagem e dos grupos de onde advêm e que lhes confere identidade. Além do que, esse entendimento de aprendizagem parece reservar papel destacado à aprendizagem realizada na escola uma vez que reconhece que elas podem interferir nos rumos de aprendizagens sociais futuras.

Na mesma linha de raciocínio, o processo de desenvolvimento de cada estudante é visto também como possuidor de uma história anterior à sua entrada na escola. Nesse caso, o documento defende que o “conjunto de informações e experiência que são disponibilizados na escola para apropriação de novas informações, conceitos, normas, procedimentos” (BRASIL, 2014, p. 38) está relacionado às variadas representações e experiências que os sujeitos trazem. Dessa forma, as aprendizagens realizadas podem interferir e ampliar o desenvolvimento dos estudantes, o que leva o documento a apresentar a proposta de que a escola potencialize o desenvolvimento integral⁴⁵ desses estudantes. Percebe-se a influência da perspectiva vygostkyana na concepção de aprendizagem e desenvolvimento apresentada pelo documento,

⁴⁵ Para o documento, trata-se do desenvolvimento intelectual, social, moral e físico dos estudantes.

visto que, para Vygotsky, essa relação está assentada em um processo no qual a aprendizagem não só interfere e amplia o desenvolvimento dos indivíduos, mas o impulsiona e o conduz. Depreende-se de sua leitura, que o documento considera também que as aprendizagens realizadas na escola têm a potencialidade de conduzir o processo de desenvolvimento dos estudantes e, que em virtude disso, a escola deve possibilitar seu desenvolvimento integral. É importante assinalar que o desenvolvimento integral dos estudantes é visto no documento como algo de grande relevância: “esse texto reafirma a **formação humana integral** como o horizonte em relação ao qual deve mover-se a educação básica brasileira” (BRASIL, 2014, p. 159. Grifos originais).

Para o documento, cabe à escola “o papel de oferecer o efetivo acesso a conhecimentos e experiências necessários para que a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto possam aprender e desenvolver-se” (Idem, p. 38). Conforme o documento, para que isso se realize, é necessário respeito às “condições de cognição, de motivação e de familiaridade” dos estudantes com as formas e procedimentos de aprendizagem e significação da realidade. Dessa forma, ainda segundo o documento, as experiências e vivências dos estudantes fora da escola devem ser consideradas, como ponto de partida, quando é programado o ensino. O documento admite ainda que cada etapa da vida guarda singularidades que devem orientar o processo de aprendizagem proposto pela escola; afirma, porém, que essas etapas não podem ser vistas como critério absoluto, visto que cada sujeito terá uma experiência particular no interior de cada uma delas. Sendo assim, o documento enfatiza que os sujeitos da educação, os estudantes, e suas trajetórias devem ser a base sobre a qual os processos de ensino e aprendizagem se devem referenciar.

Nesse sentido, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento só pode ser de fato garantido se os projetos curriculares respeitarem as condições de acesso dos estudantes a esses projetos; essas condições, conforme o documento, “são resultantes do que e do como o indivíduo aprendeu, e da forma como esta aprendizagem afetou seu desenvolvimento, como um todo” (Idem, p. 40). A partir de tal consideração, o documento deixa claro que os processos educativos que possuem as melhores possibilidades de sucesso são aqueles em que as experiências e vivências dos estudantes são levadas em consideração. “A escola não pode constituir-se em um parêntese que abstrai os sujeitos de seus saberes e vivência” (Idem, p. 42).

Em sendo assim, o documento apresenta uma concepção de formação que parte das experiências e vivências que os estudantes trazem do contexto social, mas que serão adensadas e modificadas por novas aprendizagens realizadas na escola que gerarão, por sua

vez, reestruturações das experiências e vivências (iniciais) desses estudantes. Assim, haveria um processo articulado e contínuo entre aprendizagem e desenvolvimento, de modo que as aprendizagens realizadas no contexto escolar interferirão na dinâmica de aprendizagens sociais dos estudantes e vice versa.

Entende-se, assim, que essa forma de compreender o processo de formação, ao enfocar o estudante como centro do processo educativo, embora reponha a tendência pendular da discussão sobre currículo, que coloca o foco ora nos estudantes ora nos conhecimentos, o faz com uma conotação relativamente diferente, pois destaca as vivências e experiências e não apenas as características ou capacidades de aprendizagem dos alunos, como parece ter sido a opção que orientou os PCN e as posições vinculadas a perspectivas psicológicas da aprendizagem. Nesse sentido, parece contemplada a proposição apresentada por Arroyo (2007) em seu texto *Indagações sobre currículo* de que é necessária a superação da imagem dos estudantes como desiguais nas capacidades de aprender, que, segundo afirma o autor, é uma tendência predominante das escolas. Diante disso, considera-se que a perspectiva de formação apontada pela SEB/MEC (BRASIL, 2014) parece representar um avanço, ao considerar as trajetórias e histórias de vida dos estudantes antes e durante o período de escolarização.

Além desse aspecto, há que se considerar ainda que o projeto formativo contido no documento parte do princípio que as finalidades para o ensino devem

Traduzir-se na compreensão da educação escolar como consequência da historicidade da produção do conhecimento, das transformações históricas dos mecanismos de sobrevivência e das relações sociais e políticas por elas engendradas (Idem, p. 40).

Feito isso, estariam dadas as condições para que os estudantes compreendam e interpretem a realidade em que estão inseridos de modo a possibilitar sua ação no mundo de maneira ativa e participante. Defende-se, ainda, que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados pela escola deve viabilizar a percepção das relações destes com as questões econômicas, políticas e sociais do contexto. Assim, os conhecimentos não podem ser apresentados de forma asséptica, neutra e destituídos de historicidade, mas precisam ser contextualizados. Tal postura parece indicar a realização do que Moreira e Candau (2007), no texto escrito para *“Indagações sobre currículo”*, denomina de ancoragem social dos conteúdos.

Por outro lado, a recomendação de um currículo centrado no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento coloca, segundo o documento, os conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos na dependência do seu reconhecimento como constituidores de “caminhos para se chegar à compreensão da complexa dinâmica em que o sujeito está envolvido” (BRASIL, 2014, p. 43), não sendo considerados *a priori* como necessários às aprendizagens escolares. Isso posto, compreende-se que os conteúdos escolares, sejam eles quais forem, devem permitir que os estudantes construam estratégias e enfrentem os problemas da atualidade. Desse modo, defende-se um projeto formativo no qual o desenvolvimento integral do estudante seja o foco e que, por isso, confira-lhe a habilidade de

Construir, validar e reconstruir saberes, ter acesso ao conhecimento disponível, produzir conhecimentos a partir de suas vivências e de experiências intencionalmente produzidas, além de aprender a se expressar por meio de atitudes que reflitam um pensamento crítico e emancipatório (Idem, p. 44).

Não obstante, o documento reconhece os conhecimentos e saberes como elementos constituidores das “referências organizadoras da ação educativa” e, em virtude disso, propõe que estes se organizem a partir de áreas de conhecimentos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que envolvem os conhecimentos relacionados aos “domínios da leitura, escrita, da comunicação, da cultura, do raciocínio lógico, da argumentação científica e tecnológica, das relações sociais e das manifestações artísticas” (Ibidem). Estes conhecimentos estarão, por sua vez, articulados às vivências dos estudantes, consideradas como práticas sociais, de modo a possibilitar aprendizagens e o desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, tanto os conhecimentos quanto as experiências devem colaborar para o desenvolvimento de atitudes como a

Curiosidade, a criatividade, a observação e a reflexividade, a sensibilidade artística e social, a crítica e autocrítica, a investigação, a inventividade, a disposição para ações de caráter coletivo, a atitude colaborativa e solidária, hábitos de vida, de trabalho, de julgamento moral e intelectual, de respeito consigo e com os outros, em suas afetividades, relacionamentos e na vida em comunidade (Idem, p. 45).

Dessa forma, o currículo organizado a partir dos conhecimentos e saberes, das vivências e experiências, das atitudes e dos valores (referências para a ação educativa) deve possibilitar aos estudantes a compreensão, em graus diferentes de complexidade, de si e do outro, do mundo natural e social, assim como que venha a comprometer-se com a melhoria do mundo (Idem).

Considerando que o currículo proposto, além das referências acima, também se estrutura a partir de áreas de conhecimento e da articulação destas com macrodireitos, bem como se compromete a oferecer às escolas possibilidades de arranjos curriculares locais, o documento informa que foram organizados grupos de trabalhos por áreas de conhecimento que buscaram realizar esta articulação.

Assim, os componentes curriculares de cada área de conhecimento identificaram os conhecimentos que permitam à escola uma organização curricular que privilegie, por parte dos estudantes, a apropriação das ferramentas orientadoras de sua inserção na realidade, próxima e remota. (BRASIL, 2014, p. 46).

O documento avalia que as propostas nele contidas possibilitarão o atendimento dos desafios colocados, de um lado, pelas demandas do momento atual da sociedade, e de outro, pela diversidade de sujeitos que frequentam a educação básica. Além disso, elas resgatariam a enorme dívida com a parte da população, que, ao longo dos anos anteriores, não conseguiu exercer seu direito à educação. Entretanto, reconhece que o sucesso de tais propostas depende do envolvimento e do compromisso de governantes, instituições formadoras, gestores escolares, professores e pais, o que pode significar, por um lado, respeito aos vários atores que atuam na gestão do currículo e, por outro, a possibilidade de se desresponsabilizar pelo processo de implementação das propostas apresentadas, em uma típica atitude de prescrição do que deve ser feito sem a garantia do necessário apoio e acompanhamento para que o prescrito se efetive.

Outrossim, a leitura do documento nos indica que a SEB/MEC, em julho de 2014, partia do estabelecido na legislação educacional vigente, com especial destaque ao disposto nas DCNEB. Parece-nos, a princípio, que tal postura significa, por um lado, reconhecimento das DCN como instrumento legal normalizador da política curricular a ser desenvolvida pelos entes federados, além de sinalizar, por outro lado, para uma concordância em relação ao expresso em tal legislação. Assim, identifica-se uma continuidade na estratégia política adotada pelo MEC, desde 2003, em relação ao CNE, na qual se reconhece o papel diferenciado de cada instância e evitam-se “disputas de competências” (CURY, 2002).

Ademais, o contido no documento, *Proposta de orientações curriculares para a Educação Básica – Versão preliminar* parece continuar o debate aberto sobre concepção de currículo apresentado na publicação, *Indagações sobre Currículo*, também da SEB, em 2007.

Mesmo sem se referir à publicação de 2007 no corpo do documento⁴⁶, é bastante perceptível a presença de concepções dali decorrentes, com especial destaque para a discussão apresentada por Arroyo, que defendeu uma educação referenciada em horizontes éticos, nos quais os direitos de estudantes e professores a constituição de novas dinâmicas e relações pedagógicas e de aprendizagem fora da lógica mercadológica, dominante, fossem assegurados. Parece, pois, que o documento de 2014 da SEB, ao centrar suas propostas para uma política curricular assentada em direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, retoma o que Arroyo apontava inicialmente naquele texto. No entanto, não para por aí, pois há que se reconhecer que a *Proposta de orientações curriculares para a Educação Básica – Versão preliminar* expande, em muito, o que fora apresentado em *Indagações sobre Currículo*; isto porque, provavelmente, trata-se de uma proposta de política curricular herdeira do acúmulo de discussões realizada na SEB.

Percebe-se também a influência da concepção de educação integral, desenvolvida pelo MEC na última década, que acabou constituindo uma política própria materializada no Programa Mais Educação⁴⁷. Neste, a busca por uma escola garantidora não apenas do acesso, mas também e principalmente de uma permanência com sucesso escolar de cada criança e adolescente da escola básica, fez-se como uma necessidade urgente e como um direito a partir do qual todos os outros se efetivarão. Entretanto, o documento de 2014 da SEB não faz qualquer referência a possíveis problemas que as variadas políticas de escolarização integral, seja a implementada pelo MEC, seja as de configuração local, vêm enfrentado ao longo da última década. Apenas parte-se da premissa, de que uma educação/formação integral é potencialmente melhor que a realizada de forma fragmentada e com foco (quase) exclusivo na aquisição de conteúdos acadêmicos/científicos ou no desenvolvimento de habilidades e competências. Mesmo que a educação integral represente de fato um avanço em relação à educação fragmentada, não se pode desconhecer, entretanto, o movimento que vem ocorrendo em torno da implantação de propostas de educação integral e seus problemas.

Outro aspecto que merece ser destacado é a relação entre a concepção de currículo apresentada na proposta da SEB/MEC e o debate atual presente nas teorias curriculares. Como já exposto no início do capítulo, atualmente, no universo das teorias de currículo tem

⁴⁶ Os textos presentes em *Indagações sobre currículo* aparecem nas referências do documento em tela.

⁴⁷ Para saber maiores detalhes sobre esse Programa consultar: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113>

havido uma predominância de concepções pós-críticas e estas têm destacado a diversidade cultural, as questões de gênero, etnia e também realizado, nas teorizações curriculares, um deslocamento da centralidade nos conhecimentos em direção a questões culturais e com forte acento na interferência da linguagem. Desse modo, as teorias pós-críticas de currículo, procedendo a uma crítica funda a qualquer tipo de essencialismo, destacam a ineficiência de qualquer definição por si mesma, pois, em realidade, o que há são apenas discursos sobre qualquer tema. Além disso, tal abordagem se vale ainda de elaborações pós-estruturalistas e pós-modernas, que procedem a críticas em relação à possibilidade emancipadora do conhecimento, contestam as pretensões totalizantes contidas nas metanarrativas e questionam o ideal de “sujeito autônomo e centrado”. Diante disso, fica claro que as teorias de currículo na perspectiva pós-crítica não conseguem ressonância no documento da SEB/MEC, que parece muito mais próximo do referencial crítico de currículo.

De outro lado, o documento se apresenta com a pretensão de “abrir o debate” em relação à política de currículo a ser desenvolvida no Brasil, política esta que tem na definição de uma BNCE o centro do processo. Por isso, ele se mostra também como referência para essa discussão.

A ideia de BNCE, contida no documento da SEB/MEC, tem como centro a garantia dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e reconhece a diversidade não só dos sujeitos que acessam as etapas da Educação Básica, como também dos sistemas e das escolas brasileiras. Assim, compreende que é papel relevante da escola, a realização da formação integral dos estudantes. A BNCE, portanto, procede da

Compreensão de que o Currículo Escolar é o espaço de escolhas, formulações e hierarquizações de saberes e experiências formativas de práticas que podem proporcionar aos estudantes transitarem para formas mais profundas e abrangentes de compreensão da realidade. Tal compreensão supõe a apropriação de saberes – historicamente constituída pelas diferentes tradições, científicas e filosóficas – e das normas e padrões que se consolidaram e organizaram espaços de representação e expressão (BRASIL, 2014, p. 47).

Dessa forma, é proposto que a BNCE esteja assentada na articulação entre as referências para a ação educativa (1- conhecimentos e saberes; 2- experiências e vivências e 3- atitudes e valores), as áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais) e os macro-direitos, os balizadores da BNCE. Além disso, o documento deixa claro que o estabelecimento de uma Base Nacional Comum para os currículos escolares não supõe a produção de um currículo padrão com indicações expressas de uma lista de conteúdos a serem trabalhados pelas escolas. Pelo contrário, ele afirma a autonomia de

escolas e docentes, oferecendo inclusive a possibilidade de arranjos curriculares locais. Entretanto, apresenta as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, bem como os pontos de conexão entre eles e, destes com a área de conhecimento. Além disso, cada área apresenta a “base de conhecimentos”, resultante da articulação entre área de conhecimento e componentes curriculares, relacionada à perspectiva de “**realização dos macrodireitos**” (BRASIL, 2014, p. 52. Grifos originais). Ressalte-se que, para a realização do processo de produção do documento, foram envolvidos, segundo o próprio documento, professores da educação básica das redes públicas municipais, estaduais e federal, representantes regionais do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), professores e pesquisadores das universidades brasileiras com atuação na área de formação docente e professores que atuam na educação básica, indicados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Dessa forma, o MEC, através da SEB, colocou o documento em discussão, deflagrando, assim, o processo de discussão em torno da BNCE.

Esta discussão vem acontecendo, como já dito, desde 2010, a partir do processo de reelaboração das DCN para a Educação Básica, assim como tendo como referencia os debates em torno da definição do PNE 2014-2024 e a realização das duas Conferencias Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e de 2014. Além disso, a partir de 2013, com a criação do Movimento pela Base Nacional Comum, uma série de atividades (seminários, encontros, debates, entre outros) veio sendo desenvolvida em todo o país tendo essa temática como foco. Importante é ressaltar a existência do site do Movimento pela BNCE⁴⁸, onde se encontra disponível um conjunto de informações, documentos, texto, vídeos, pesquisas, e reportagens sobre o assunto.

Nota-se que a discussão em torno da Base Nacional Comum tem sido tratada não apenas pelas entidades ou instituições do campo da educação nem somente por estudiosos, pesquisadores e professores, mas também tem sido do interesse de veículos de comunicação (jornais, revistas e portais), que têm publicado reportagens e entrevistas retratando a discussão em curso⁴⁹. No geral, essas reportagens, e algumas entrevistas, trazem análises e posicionamentos de estudiosos, professores, dirigentes de entidades e de órgãos governamentais da área de educação, partindo, quase sempre, partem da afirmação da

⁴⁸ Consultar: <http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/>

⁴⁹ Este estudo apresenta trechos de reportagens e entrevistas publicadas em fontes com pouca ou nenhuma tradição no campo da educação, por considerar que tais posicionamentos ajudam a explicitar o debate em curso e as divergências em questão.

inexistência de um currículo nacional circunstância que estaria trazendo graves problemas para a educação no país. O principal deles seria a falta de um padrão nacional de saberes/conhecimentos a partir do qual os professores pudessem referenciar-se no momento em que fazem seus planejamentos de ensino. A revista Gestão Educacional de novembro de 2014 trouxe na reportagem “*Base curricular e sucesso educacional*” a seguinte constatação:

200 milhões de habitantes, cerca de 6 mil municípios, 26 estados (mais o Distrito Federal) e nenhuma garantia de que os alunos de mesma idade que frequentam os mesmos anos escolares em lugares diferentes aprendam conteúdos iguais nas escolas públicas do país. Essa é a realidade que vive o país hoje (p. 26).

Em um sentido um pouco diferente, mas mantendo a mesma lógica, tem-se a reportagem “*Base nacional comum curricular: o que é isso?*” da revista Nova Escola, de setembro de 2014, na qual se lê que

Todo início do ano, ao definir o que ensinar, a professora de Ciências Dayana de Souza, da EM Vereador Edmundo Pereira e Sá Carvalho, em Araruama, a 108 quilômetros do Rio de Janeiro, recorre ao **currículo da rede**. Diante da mesma situação, José Iolanilson, docente de Geografia da EMEF Padre Inácio, em Boqueirão, a 146 quilômetros de João Pessoa, conta com o **livro didático** e o **apoio da coordenação pedagógica**. Já Luciana Balieiro, que leciona para a pré-escola da CMEI Humberto de Alencar Castelo Branco, em Manaus, faz um diagnóstico da turma e planeja as atividades seguindo a **tradição da escola**. **A definição de quais conteúdos ensinar e do que é desejado que os estudantes saibam é influenciada por diferentes referências** (p. 31. Grifos nossos).

Percebe-se que, para a reportagem da Nova Escola, a diferenciação de fontes usadas pelos professores ao planejarem o que ensinarão pode gerar currículos díspares e, com isso, os alunos teriam acesso também diferenciado aos conteúdos ensinados, o que implicaria na falta de unidade ou uniformidade em sua formação.

Esta situação foi abordada também pela Veja.com, publicada em 11/10/14, na qual se defende que as melhores redes públicas brasileiras (de um grupo de seis cidades visitadas pela reportagem) possuem um currículo. Segundo a matéria,

Há seis anos, as escolas públicas da cidade de Pedra Branca, a 263 quilômetros de Fortaleza, em pleno sertão cearense, apareciam ente as 150 piores do Estado, segundo o Spaece, sistema de avaliação utilizado pelo governo para monitorar as unidades de ensino básico. “Cada escola ensinava o que queria, e os professores não conversavam entre si. Algumas unidades apresentava o básico, outras iam além”, conta Lucineide Alves Monteiro, diretora da escola Municipal Lourenço Marques de Mesquita (...). Para mudar a situação, o município decidiu, entre outras ações, rever os conteúdos que eram apresentados aos alunos (p. 1).

A mesma revista eletrônica publicou em 09/08/14, a reportagem intitulada: “*Currículo Nacional é o primeiro passo para a educação avançar*” em que, partindo da constatação de que no Brasil a definição dos currículos escolares está sob a responsabilidade de estados e municípios, quando se trata de rede pública, ou a cargo da própria escola em se tratando da rede privada, concluiu que tal situação gera milhares de currículos pelo país. Além disso, segundo a reportagem, geralmente esses currículos “se apoiam em livros didáticos e material apostilado, nada garantindo que uma escola de Alagoas, por exemplo, ensine equações de segundo grau na mesma série que uma unidade de São Paulo” (p. 2).

Ainda seguindo este veio, a revista Educação, de abril de 2014, apresentou a reportagem “*No coração do ensino*” em que trouxe a seguinte informação:

O debate em torno de um currículo nacional no Brasil remonta à década de 90. Há algum tempo, os críticos avaliam que os conteúdos mínimos citados na legislação brasileira não são suficientemente específicos para serem adotados de forma igualitária em todo o território nacional. A solução, portanto, seria a criação não de um currículo nacional comum, mas de uma base nacional curricular, como defende o presidente do Inep. "Assim os currículos de todas as escolas teriam uma parte em comum, o que criaria uma linguagem de expressão dos fatos pedagógicos", defende José Francisco Soares (p. 34).

A coluna opinião do jornal O Estado de São Paulo trouxe, em 23/09/2014, a posição de Cláudia Constin, diretora global de educação do Banco Mundial, acerca do que os países, dentre eles o Brasil, precisam aprender em matéria de educação, após a divulgação dos resultados do PISA no final de 2013. Segundo ela, a lição a ser aprendida pelo Brasil passa pelo reconhecimento de que

Mais horas [de escola] sem um currículo claro, ou apostando apenas na receita de aulas pela manhã e oficinas de esporte e artes à tarde, não muda o cenário. Precisamos de aumento de carga horária das disciplinas em que estamos mais frágeis. **Necessitamos de um currículo Nacional mais preciso** que nos identifique como brasileiros e ajude o professor a desenvolver as competências necessárias (inclusive socioemocionais), no nível esperado para cada série (p. 1. Grifos nossos).

Ainda nessa direção, conforme matéria veiculada na revista Educação de abril de 2014, a ex-diretora da fundação Lemann, Ilona Becskeházy, considera que “o Brasil tem uma lista genérica que não se pode chamar de currículo. Não há progressão clara de temas, nem do nível de complexidade, nem a especificação do que deve ser realmente aprendido” (p. 36). Na mesma reportagem aparece a posição de Cleuza Repulho, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), na qual se afirma que “a proposta de uma base comum é boa para unificar o país, chegando-se a um denominador comum que respeite

as regionalidades, que atenda às necessidades dos professores e estudantes” (p. 35). Ainda conforme a dirigente, “esse currículo ‘aberto’ lava a isso: algumas prefeituras são comprometidas com a educação, outras não” (p. 35).

A pesquisadora Paula Louzano, professora da Faculdade de Educação da USP, em reportagem da Revista Nova Escola de setembro de 2014, afirma que os PCN “não explicitam o que o professor tem de ensinar nem o que os alunos têm de aprender” (p. 32); na Revista Gestão Educacional de novembro de 2014, ela diz que “hoje no Brasil não há nada além das diretrizes curriculares, mas elas não entram no mérito do que se ensina. Temos muito pouco se comparamos o currículo brasileiro ao de outros países” (p. 28). Assim, percebe-se que para a pesquisadora, os dois documentos nacionais vigentes no país, que poderiam orientar a organização curricular das escolas e a definição do que deve ser ensinado, são considerados genéricos o suficiente para não conseguirem, de fato, realizar tal intento. Paula Louzano afirma, ainda, que há uma tendência internacional no sentido de uma definição curricular, conclusão oriunda de sua pesquisa “Análise internacional comparada de políticas curriculares” realizada em países da OCDE, como Austrália, EUA, Cuba, Portugal, Finlândia, entre outros. Segundo ela, o

Grau de detalhamento do currículo varia entre os países. Enquanto uns se limitam a dizer o que tem de ser ensinado, outros definem a maneira de ensinar e o que deve ser tratado em dado estágio educacional. Todos os países têm currículo nacional ou base curricular comum [...]. Isso não interfere na autonomia dos estados e municípios e serve de referência à avaliação, à produção de materiais didáticos e à formação de professores. (GESTÃO EDUCACIONAL, 2014, p. 31).

No caso brasileiro, a opção parece ter sido diferente, e conforme a matéria da Gestão Educacional, o CNE considera que o

Brasil segue um modelo que aposta fortemente na autonomia das escolas e, por isso é pouco detalhado [...]. O modelo brasileiro deixa sob responsabilidade das escolas e dos sistemas de ensino o detalhamento dos assuntos e da forma como ensinar (Gestão Educacional, 2014, p. 28).

Assim, chega-se a uma das principais polêmicas presentes na discussão em torno da Base Nacional Comum: a perda da autonomia docente, pois para algumas perspectivas de análise, a definição de um currículo nacional ou mesmo de uma BNCE poderia interferir na autonomia docente quanto às definições do que, como e quando ensinar, questão rebatida pelos defensores da BNCE. Conforme Lúcia Couto, ex-coordenadora geral do Ensino Fundamental do MEC, em matéria para a revista Educação de Abril de 2014, a definição de

uma base nacional comum seria uma ferramenta para democratização da educação. Segundo a revista, Lúcia Couto considera ser imprescindível se dissipar a ideia de incompatibilidade entre uma base nacional comum e a autonomia da escola e do professor. A base “não é um instrumento de censura - ela na verdade fortalece a autonomia do professor que tem em que se pautar” (p. 35). Posição também defendida pela reportagem da revista Nova Escola de setembro de 2014, na qual se afirma que a BNCE não pretende

Intervir na metodologia de ensino nem em projetos, atividades e sequências didáticas desenvolvidos em sala. Isso continuará a cargo dos educadores. A proposta do governo deve ser lida e analisada por eles e não ditar como devem trabalhar (p. 35).

Por outro lado, há quem defenda que preocupações com a autonomia docente não devam impedir a definição de uma BNCE, como demonstra a posição de Ilona Becskeházy:

Se o que deve ser ensinado é aprendido na formação inicial, na continuada ou **vem pronta**, tanto faz. Em algumas situações uma solução é melhor que a outra, mas **no Brasil onde os professores têm pouquíssimas referências, autonomia para decidir o que ensinar gera muito mais prejuízos que benefício [...]**. Educação é direito da criança. A autonomia do professor não garante esse direito a elas. (REVISTA, 2014, p. 36. Grifos nossos).

Percebe-se assim, que a polêmica em torno da perda de autonomia docente a partir do estabelecimento de uma Base Nacional Comum ainda está em curso, embora se note uma tendência a considerar que a definição do que ensinar em cada etapa da escola básica pode ser feita a partir de uma orientação ou determinação nacional e, portanto, de forma centralizada, sem isso implicar perda de autonomia.

Considera-se, pois, nesta tese ser esta uma das questões mais importantes nesse debate, pois, potencialmente, é nela que se encontra o coração da discussão sobre a gestão do currículo pelos professores, na medida em que a depender do entendimento dado à BNCE, pode-se possibilitar maior ou menor condição para que os professores exerçam a gestão do currículo de forma protagonista. Há que se ter cuidado com a retomada de perspectivas que, como lembra Sacristán (2000), no afã de imprimir cientificidade aos currículos deram a “impressão de que confeccionar um currículo é um ofício de especialistas, como se só eles possuíssem as chaves do que a escola e os professores devem fazer” (p. 168). Sob o manto de uma aura científica, às vezes se oculta a natureza das opções que se tomam e, nesse caso, tal ocultação pode significar a diminuição ou perda do protagonismo docente nas definições curriculares, o que pode acarretar prejuízos à educação. Um plano curricular pode ser um

instrumento para guiar a prática docente, mas, como tal, não pode ser concebido como algo abstrato, pois “tem atores determinados e se desenvolve em certas circunstâncias concretas” ([Idem, p. 210]). Por isso, os docentes e as escolas devem, de alguma forma, ser envolvidos na discussão em curso sobre a BNCE.

Além da questão da autonomia docente, o estabelecimento de uma Base Nacional Comum implica também a discussão acerca da formação inicial e continuada dos docentes, bem como o estabelecimento de condições de trabalho adequadas para que, de fato, se garanta que o currículo expresso na BNCE se realize, além da questão da real participação dos docentes no debate e na definição da BNCE.

Nesse sentido, Luiz Roberto Alves, membro da Câmara de Educação Básica do CNE, questiona, conforme exposto na reportagem já referida, a quem interessaria o não envolvimento dos professores nessa discussão. Para ele, “muitas vezes o chão da escola é deixado em último plano (...). A discussão não pode ser feita em um ‘grupinho’, mas deve envolver todo o magistério” (REVISTA, 2014, p. 37). Em direção similar o coordenador pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Edjailson Bezerra da Silva, afirma que a discussão de uma BNCE está fadada ao fracasso se o professor for considerado mero “implementador”, pois

O professor deve ser considerado um parceiro [...]. Não queremos, enquanto professores, ser jogados à nossa sorte dentro de uma sala de aula, por outro lado, não queremos ser tratados como meros reprodutores de realidades que não condizem com a nossa (p. 38).

Silva considera possível a indicação por parte do governo do que deve ser ensinado; reclama, contudo, a participação dos professores não só nessa definição, como também na fixação das condições necessárias para que a base comum se concretize.

Para os defensores da BNCE todas essas questões serão por ela equacionadas. Tanto é assim que, segundo a revista Educação de abril de 2014, José Francisco Soares, presidente do INEP, considera que a BNCE

Influenciaria o currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores da Educação básica, a preparação de estratégias pedagógicas e materiais de ensino, a organização de atividades didáticas (incluindo sites na internet e desenvolvimento de tecnologias de ensino) e, o mais importante no caso do Inep, se transformaria numa matriz de especificação das avaliações nacionais (p. 34).

No mesmo sentido, a revista Nova Escola de setembro de 2014, na reportagem “Base comum curricular: o que é isso?”, ao apresentar 14 dúvidas em relação à BNCE, afirma que

esse documento influenciará na formação docente, uma vez que “a existência de uma base curricular comum serve para que as graduações em Pedagogia, as licenciaturas e a formação continuada usem os direitos de aprendizagem dos alunos como escopo de seus programas” (p. 32). O que é reforçado pela declaração de Maria Beatriz Luce, à época da reportagem secretária da Educação Básica do MEC, de que “não adianta dizer o que e como ensinar nas escolas se os professores não estiverem adequadamente preparados. Por isso faremos a formação deles articulada com a base” (p. 32).

Além dessa questão, a reportagem afirma, ainda, que a BNCE influenciará na produção dos livros didáticos, que de modo geral, segundo a mesma, são produzidos atualmente a partir dos PCN, embora a “previsão é que passem a ser escritos e avaliados usando a base nacional como referência” (p. 34). No tocante à avaliação, a reportagem apresenta ainda que a BNCE deve “pautar as avaliações externas”, mas não as que ocorrem no chão da escola, vistas como de responsabilidade dos professores.

Assim, parece-nos haver uma tendência entre os defensores da BNCE de que esta se constitua em parâmetro para as demais políticas educacionais; assim, as considerações por eles apresentadas em relação à condição da base de oferecer maior organicidade ao sistema educacional brasileiro, ao invés de enfraquecer as desconfianças dos críticos à ideia de uma BNCE, acabam por reforçá-las, uma vez que explicitam, contraditoriamente, a potencialidade da mesma de se constituir em instrumento de regulação e controle do fazer pedagógico desde a formação dos professores até a prática de sala de aula, passando pela produção dos materiais pedagógicos e culminando com a política de avaliação. Dessa forma, em nome da maior organicidade do sistema, todo o processo educacional estaria controlado e formatado a partir do estabelecimento de um padrão curricular nacional.

Nesse caso, parece fundamental considerar a problemática em torno da definição do que deve ser (e conter) a Base Nacional Comum. Para o Movimento pela BNCE esta é

O conjunto de **conhecimentos e habilidades** essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho (p. 01. Grifos nossos).

De acordo com a reportagem da revista Nova escola de setembro de 2014, a base nacional comum é um “descritivo de **conteúdos e saberes** necessários para cada segmento da Educação Básica” (p. 31. Grifos nossos). Já para Cláudia Constin, diretora global de educação do BM, em reportagem na coluna “opinião” do jornal Estadão de 23/09/14, “necessitamos de um currículo Nacional mais preciso que [...] ajude o professor a desenvolver as **competências**

necessárias - inclusive socioemocionais - no nível esperado para cada série” (p. 1. Grifos nossos).

Além disso, em matéria publicada dia 18/07/2014 pelo Centro de Referência em Educação Integral, Heloísa Mesquita, gestora do programa de Educação Pública Inovadora do Instituto Inspirare, defendeu que “precisamos acordar o que é preciso para o desenvolvimento das **habilidades** acadêmicas, sociais ou pessoais” (CENTRO, 2015, p. 1. Grifos nossos). Conforme a matéria,

A gestora do Inspirare também reforça a importância de serem contempladas na base nacional habilidades sociais e pessoais que dizem do indivíduo e de sua leitura do mundo [...]. Ela defende uma condução pedagógica que amplie as possibilidades de aprendizagem para além das acadêmicas, em consonância com a formação do indivíduo em sua totalidade, integralidade (Idem, p. 2).

Vale ressaltar que a proposta de ampliação da formação oferecida aos estudantes da educação básica parece ser preocupação também do CNE, que, segundo a revista Gestão Educacional de novembro de 2014,

Estuda a implantação de diretrizes que desenvolvam as **competências sociemocionais** na educação básica. Essas competências, também chamadas de não cognitivas, estão relacionadas a características como capacidade de resolver desafios, inovar, trabalhar em equipe, liderar, entre outras habilidades (p. 29).

Dessa forma, o movimento em curso parece indicar que os aspectos acadêmicos, ligados aos conhecimentos sistematizados serão tratados na BNCE e os relacionados a outras dimensões da formação humana serão delimitados em uma DCN específica, sendo ambos, entretanto, documentos oriundos do CNE. Contudo, a revista relata que a intensão do CNE é produzir uma DCN com as **competências** socioemocionais, sendo que o documento do MEC, *Proposta de Orientações Curriculares para a Educação Básica - versão preliminar*, que se apresenta como propulsor das definições da Base Comum, discorre sobre assegurar os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, além de enfatizar a defesa da “**formação humana integral** como o horizonte em relação ao qual deve mover-se a educação básica brasileira” (BRASIL, 2014, p. 159) e não diz nada sobre o estabelecimento de competências, sejam elas cognitivas, emocionais ou sociais. Portanto, a polêmica em torno do que é a BNCE ou do que deve ela conter, permanece aberta.

Um elemento a mais nessa discussão apareceu na revista Educação.uol.com, de abril de 2014, em que Jaqueline Moll, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, ex-diretora da divisão de currículos e educação integral do MEC e uma das autoras do texto

referência do MEC para a discussão da BNCE, considera que o debate é importante, mas “será inócuo se pautado e focado apenas em uma lista de conteúdos” (REVISTA, 2014. p. 39). Para ela, a questão precisa ser tratada sem reducionismos e o ponto central da discussão curricular é a materialidade das condições de acesso e permanência na escola. Assim, para Moll,

Temos avançado muito, precisamos seguir avançando na perspectiva da escola republicana, a escola que oferece a todos no país o mesmo ponto de partida. Nós ainda não temos isso. Ainda temos uma certa naturalização de que os mais pobres estão nas piores escolas. E os grandes avanços, o que os países que avançaram fizeram, foi isso: estabelecer a todos os alunos um conjunto de condições de saída, de partida, se não exatamente igual, muito semelhante (Ibidem).

Ainda nessa questão acerca da definição de BNCE ou do que ela deve conter, segundo Maria Beatriz Luce, ex-secretária de educação básica do MEC, em reportagem à Veja.com de 09/08/14, “a base comum vai dizer **o que deve ser ensinado** em cada ano escolar, mas não vamos dizer que metodologia o professor deverá seguir. Cada escola e rede de ensino terá liberdade para definir os meios para atingir os fins” (VEJA, 2014, p. 3. Grifos nossos).

Percebe-se, assim, que não há consenso em muitos aspectos relativos à definição do que é a BNCE, que pode ser entendida como lista de elementos (conteúdos, habilidades, competências, etc.) a ser aprendidos e, portanto ensinados, em cada uma das etapas da educação básica. Pode, ainda, ser o descritivo de conteúdos e saberes a cada ano ou segmento da educação básica, o que, na prática, significa o mesmo; ou pode ser um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica ou, mesmo, ser a garantia dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Contudo, parece que, apesar das definições variarem, compreende-se, em essência, que a BNCE precisa indicar o que deve ser aprendido/ensinado, na Educação Básica.

Entretanto, há uma divergência fulcral em relação à definição do que deve ser ensinado: conteúdos, conhecimentos, habilidades, competências, ou os direitos à aprendizagem? Cada um isoladamente ou combinados? Esta é, na verdade, a divergência de fundo, pois como já demonstraram as teorias críticas de currículo, a definição do que ensinar implica outras demarcações, todas elas dependentes da visão de mundo e de sociedade; requer-se, portanto, o estabelecimento de um projeto formativo determinado que, inevitavelmente, vincula-se a interesses políticos, sociais, culturais e acadêmicos que, nem sempre, conseguem representar a vontade de todos. Ou seja, o projeto formativo a ser constituído a partir da BNCE não será neutro e, por isso, os consensos serão sempre

provisórios. Daí que a definição do que deve ser aprendido por todos os estudantes da educação básica brasileira, torna-se questão não só de grande relevância política e pedagógica, como também questão de difícil acordo. Além disso, há que se refletir sobre o que representa para a gestão do currículo pelos docentes, o estabelecimento, em nível nacional, do que deve ser ensinado nas escolas da Educação Básica. A princípio pode representar uma espécie de bússola para o trabalho pedagógico do professor, mas, por outro, pode instituir uma *camisa de força* ao seu trabalho, dificultando a gestão do currículo de forma mais livre.

Intimamente vinculada a essa questão está a relacionada à definição, ou não, da sequência a ser ensinada. Depreende-se do exposto até agora que parece haver uma tendência a se considerar que, simultaneamente à definição do que pode ou deve ser ensinado, necessita vir a indicação da sequência. Nesse caso, a indicação da sequência se materializa no momento em que se estabelece o que será ensinado em cada uma das fases da educação básica. Ainda que não esteja claro o grau de detalhamento dessa sequência, infere-se que ela ocorrerá *pari passu* com a determinação do que será ensinado, pois conforme explicita a revista *Gestão Educacional*, de novembro de 2014, “desenhar um currículo pressupõe o domínio tanto das áreas do conhecimento quanto das melhores formas de se ensinar cada ponto, além dos pressupostos da progressão do conhecimento e da especificação do que o aluno precisa aprender” (GESTÃO, 2014, p. 29). Em outras palavras, significa que o desenho curricular requer especificar o que deve ser aprendido e ensinado, em uma ordem ou sequência e com uma metodologia adequada, tendo como referência as áreas de conhecimento.

A fala da professora Maria Beatriz Luce à página anterior também reforça nossa percepção de concordância em relação à definição casada entre o que ensinar e em qual ordem. Nota-se com isso que a margem de atuação dos docentes para a realização da gestão do currículo parece ir diminuindo na medida em que vai se explicitando uma tendência de maior detalhamento do currículo em nível nacional, que, além de indicar o que deve ser ensinado, também estabelece a ordem e a sequência. Conforme Sacristán (2000) “problemas do tipo como selecionar e ordenar os conteúdos de uma unidade, adequar ao ambiente da classe” (p. 216), entre outros, são específicos da atuação docente, que, entre os vários âmbitos de planejamento da prática pedagógica, dedica-se às questões mais próximas da sala de aula, o que nos faz refletir se o estabelecimento da ordem e sequência do ensino de forma centralizada e nacionalmente não significa certa intromissão na prática docente “debilitando o compromisso profissional dos docentes e sua criatividade pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 218).

Além dessa questão e interligada a ela há outro ponto de polêmica: a BNCE pode ou deve estabelecer também a maneira mais adequada para que o definido como necessário de se aprender seja realizado? Ou seja, a Base deve indicar a metodologia a ser seguida pelos docentes? Nesse quesito, mais que nos anteriores, os consensos são improváveis e difíceis. Pelo o exposto, a posição do MEC (Lúcia Couto, Maria Beatriz Luce), de alguns conselheiros do CNE (Luiz Roberto Alves) ou membro do INEP (José Francisco Soares) e de algumas pessoas envolvidas nesse debate, parece indicar uma tendência à defesa de que a BNCE defina apenas o que ensinar em cada etapa da educação básica, sem sugerir a metodologia a ser desenvolvida pelas escolas e pelos professores. Até porque tal definição entraria em rota de colisão com a autonomia docente. Dessa forma, parece haver uma tendência a se considerar que a autonomia docente só seria ferida no momento em que a proposta tentasse interferir na metodologia adotada pelo professor.

Esta posição é reforçada por Magda Soares, professora da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora de uma das experiências atuais de reforma curricular que podem ser analisadas e absorvidas no curso do debate da BNCE, em reportagem do Porvir de 07/11/14⁵⁰. Para a professora, “a autonomia está no como ensinar. A base é constituída de metas a alcançar, mas o caminho para alcançá-las são os professores que definem” (PORVIR, 2015, p. 04).

Entretanto, na mesma reportagem, que trouxe três experiências brasileiras que podem servir de inspiração para a BNCE, há também o relato da experiência da Rede Estadual de Goiás, de organização do “Currículo Referência”, que vai em sentido bem diferente da coordenada por Magda Soares no município de Lagoa Grande-MG. Segundo a reportagem, até 2011 em Goiás

Cada professor definia o que iria ensinar, normalmente seguindo a ordem do livro didático, o que impossibilitava ações reais de acompanhamento, orientação e produção de material de suporte ao professor. A partir daquele ano, foi realizado um processo coletivo de construção do currículo com os professores da rede estadual (PORVIR, 2015. p. 1).

Este processo resultou no “Currículo Referência” que segundo Raph Gomes, superintendente de Inteligência Pedagógica e Formação da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e coordenador da experiência goiana,

⁵⁰ A íntegra da reportagem pode ser acessada no site do Movimento pela Base Comum Nacional: <<http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/>>. Acessado em 29/04/2015.

Corresponde ao currículo mínimo prescrito e é obrigatório, mas a proposta pedagógica de cada unidade educacional privilegia o que chama de currículo oculto e suas variáveis, como a cultura local e a ampliação dos espaços, de discussão e formação continuada para os professores (p. 2. Grifos nossos).

Depreende-se do exposto que, no caso goiano, há uma nítida escolha por um currículo mínimo que funciona não só como orientador, mas como determinante das ações pedagógicas docentes, que teriam como único espaço de autonomia a parte relativa ao que Gomes chama de currículo oculto. Apesar do problema conceitual envolvendo o entendimento dado ao termo currículo oculto, há que se considerar que na experiência goiana parece estar havendo um movimento de controle dos procedimentos docentes no tocante à parte que diz respeito ao currículo referência. Além do que, é sinalizada mais uma polêmica: base nacional comum X currículo mínimo.

É, pois, no bojo da discussão em torno da BNCE que tem vindo à tona a questão da definição de um currículo mínimo estabelecido nacionalmente. Como visto anteriormente, o Brasil tem na sua história, uma tradição na definição de currículos nacionais, obrigatórios, e a experiência mais recente data do período militar, cuja normatização e controle do que deveria ser ensinado foi bastante significativa. Decorrente da experiência percebe-se que o debate em torno de um currículo mínimo acaba por conduzir a discussão no sentido do estabelecimento de uma lista detalhada de conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras, o que parece bastante temerário, redutor e simplificador da discussão, como afirmado por Moll na revista Educação.uol.com, de abril de 2014. Além disso, há que se ponderar que a definição de um projeto formativo parece estar muito além da listagem de conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas da educação Básica brasileira, tendo sido esta a discussão realizada por estudiosos, elaboradores de políticas curriculares, gestores e docentes nos últimos trinta anos. Entretanto, é importante refletir sobre como se daria a gestão do currículo por meio de listas de conteúdos prescritos, por indicação geral de habilidades e competências ou ainda por indicações gerais a serem definidas em cada sistema ou nas escolas. Não obstante, ao que parece, quanto mais detalhada for a proposta de BNCE, mais se tenta interferir e controlar a gestão do currículo realizada pelos docentes.

A abertura do debate em torno da necessidade de uma BNCE acende a possibilidade do estabelecimento de um currículo prescritivo, normalizador, uniforme, centralmente decidido e mínimo, sobretudo para os mais pobres. Mesmo que o intuito seja dar maior organicidade ao sistema educacional, ou oferecer aos gestores locais, professores, pais e

alunos, “planos cuidadosos” ou que possibilitem aprendizagens comuns em nível nacional, é importante a vigilância para que não se inviabilize a presença das diferenças regionais e locais nos currículos escolares. Conforme relata Sacristán (2000), entre os anos de 1960 a 1970, o movimento de reforma curricular defendeu a confecção de projetos curriculares detalhados, elaborados centralmente e que pudesse gerar práticas educativas inovadoras. No entanto,

Avaliações posteriores demonstraram que, em muitos casos, a distância das propostas quanto às concepções dos professores e das condições das escolas levava a uma deficiente aplicação e a poucas mudanças nas atividades de ensino. [...] As potenciais ideias inovadoras sobre o conteúdo e sobre a metodologia, ao não contar com os professores e com as condições concretas da realidade, ficavam nos projetos ou eram deformadas e empobrecidas em sua aplicação (SACRISTÁN, 2000, p. 211).

Nesse sentido, parece absolutamente pertinente a preocupação em relação a quem participará da definição do que deve ser e conter a BNCE, com especial destaque à questão da definição do que deve ser ensinado em cada etapa da educação básica, pois é exatamente aí que se encontra o coração da discussão. Sendo assim, considera-se que este processo precisa ser o mais plural possível, sendo os professores atores destacados, que precisam não só ser ouvidos, mas também necessitam ter suas opiniões incorporadas.

Correlacionada a essa questão há, ainda, outro elemento que merece bastante atenção: o relativo à definição ou entendimento de currículo que orientará a BNCE. Em reportagem na Veja.com de 11/10/14, o presidente do Instituto Alfa e Beta, João Batista Araújo e Oliveira, apresenta um posicionamento emblemático ao afirmar que “o currículo nada mais é que a definição dos temas que serão ensinados aos estudantes enquanto eles estiverem na escola. Sem ele não há como medir a qualidade do ensino” (VEJA, 2014, p. 1). Este tipo de entendimento preocupa sobremaneira, pois além de simplificar profundamente o conceito de currículo, vincula-o a estratégias de aferição da qualidade do ensino. Ainda que se reconheça que a “questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2004, p. 14), não se pode considerar que o mesmo se reduza a uma lista de temas, conteúdos ou competências a serem ensinados. Ademais, a simplificação do conceito, iniciada com essa definição limitada é agravada quando se percebe a intenção de constituir o currículo como elemento de controle da qualidade do ensino, numa flagrante aproximação com as políticas de gerenciamento da educação em curso em algumas redes de educação brasileiras. Assim compreendido, o currículo volta a desempenhar o papel de controle social tão duramente criticado pelas teorias críticas de currículo. No entanto, o currículo parece ser bem mais que isso, devendo ser

compreendido como instrumento de formação, individual e coletiva, além de constituidor de práticas educativas e sociais, bem como de identidades.

Ainda nesse quesito, há que se considerar que o debate ora em curso sobre a BNCE coloca em foco uma dimensão curricular que, nas últimas décadas, veio perdendo destaque: o conhecimento. Como dito anteriormente, as teorias curriculares na virada do século XXI deslocaram o eixo de preocupação das questões relacionadas ao conhecimento para as ligadas à cultura. Isso acabou por destacar elementos como diversidade (pessoal e cultural), pluralidade, saberes populares ou da prática, entre outros. Nesse movimento, ganharam grande relevância discussões em torno de como a escola se tornara discriminatória e impeditora da expressão de saberes e culturas diferenciadas das tradicionalmente trabalhadas em seus contextos. A defesa não só da absorção pela escola dessa diversidade de saberes e culturas, como também de que ela respeitasse as diferenças pessoais e culturais tornou-se tônica dominante. Assim, as teorias curriculares deixaram de centrar suas preocupações em torno da discussão sobre o que deveria ser aprendido/ensinado, na escola, do ponto de vista dos conhecimentos sistematizados.

Entretanto, no universo das políticas curriculares essa permaneceu uma preocupação presente. Tanto é assim que os PCN, as DCN e outros documentos orientadores de políticas educacionais e curriculares continuaram tratando da questão do conhecimento a ser ensinado nas escolas. Se não mais, como uma lista de conteúdos, certamente ainda referenciada nas disciplinas acadêmicas ou nas áreas do conhecimento. Salienta-se que a LDB indica um grupo de componentes curriculares obrigatórios como “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (§1º do art. 26), entre outros. Mesmo com a introdução, a partir da segunda metade da década de 1990, da defesa de que a escola deveria ensinar/desenvolver competências e habilidades e absorver o trabalho com temas transversais, como expresso nos PCN, as disciplinas acadêmicas não desapareceram da orientação curricular. E ainda que se considere que tanto os PCN quanto as DCN são documentos genéricos em relação ao detalhamento do que deve ser ensinado, eles continuam tendo como referência os conhecimentos acadêmicos ou as áreas do conhecimento.

Assim, ao que parece, no âmbito das políticas curriculares, a problemática do conhecimento nunca deixou de estar presente, mesmo que esmaecida em alguns momentos, e a discussão atual em torno da BNCE lança mais luz sobre esse aspecto. A novidade talvez esteja no fato de que, agora, o campo das teorias curriculares esteja sendo instado a voltar a pensar sobre o papel do conhecimento na formação humana e em que conhecimentos seriam

os mais adequados para tal intento. Há, todavia, certo reducionismo nessa discussão, pois a prescrição de conteúdos implicará, certamente, uma educação mais instrumental, focada em uma formação estrita.

Ademais, vale destacar, ainda, que a proposta de uma BNCE certamente impactará a gestão do currículo realizada pelos professores, que, além de adaptarem as indicações dela advindas a suas realidades locais, terão ainda a possibilidade de gerir a parte diversificada do currículo. É claro, no entanto, que também isso pode não vir a ocorrer, como ficou evidenciado na experiência dos PCN. Os professores não podem ser tomados como meros aplicadores de currículos centralizados ou vistos como incapazes de ressignificar seu próprio trabalho.

Assim, cabe-nos uma reflexão: como as escolas e seus professores têm lidado com as várias e diferentes políticas, legislações, teorias, diretrizes, parâmetros e guias de currículo que adentram seu espaço? Ou seja, como os professores, em especial, tem feito para estabelecer o que devem ensinar? Como eles realizam a gestão do currículo por eles praticado? Talvez essa compreensão devesse preceder toda essa discussão sobre a BNCE.

CAPITULO III

A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: UMA TRAJETÓRIA DE REFORMAS ORGANIZATIVAS E CURRICULARES

O propósito deste capítulo é retomar alguns aspectos iniciais da história de organização da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, sobretudo a partir de alguns marcos legais e das propostas curriculares que visaram a pensar, na ótica dos gestores da Rede, sobre o que e como os professores devem ensinar. O objetivo mais amplo é explicitar a trajetória das reformas curriculares da RME de Goiânia, uma vez que, no próximo capítulo, focalizaremos a gestão do currículo realizada pelos professores a partir de toda essa influência e vivência das normas e propostas advindas da RME de Goiânia.

A RME de Goiânia é uma rede relativamente nova, haja vista que a Secretaria Municipal de Educação completa, em 2015, 54 anos. O município, fundado em 24 de outubro de 1933, teve, até 1961, o setor de educação coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Conforme Clímaco (2004), os motivos para que a administração da educação de Goiânia fosse realizada pelo governo do estado deviam-se, por um lado, à coincidência, por muitos anos, entre os representantes dos executivos estadual e municipal, pertencentes à mesma agremiação partidária, e, por outro, ao fato de a população de Goiânia ter sido, por muitos anos, muito pequena, o que não justificava a separação das secretarias. Entretanto, a educação no estado de Goiás e, por conseguinte no município de Goiânia, passou por um processo de ampliação significativa a partir de 1950, o que acabou gerando a necessidade de separação do atendimento educacional que, por sua vez, implicou a criação, em 1961, da Secretaria de Educação de Goiânia.

Conforme a autora, a separação acarretou um conjunto de problemas e situações novas que passaram a ser administrados pelo poder público municipal, como a construção de prédios para abrigar as escolas, visto que antes estas funcionavam em prédios alugados ou cedidos; o não repasse eventual dos recursos municipais “principalmente quando os interesses políticos dos chefes do executivo estadual e municipal eram diferentes” (CLÍMACO, 2004, p. 37) e, ainda, o enfrentamento da questão da qualificação do pessoal docente, pois apesar da indicação feita desde a década de 1940 de que fossem contratadas apenas professoras normalistas, Clímaco (2004) relata que em 1961, data em que se iniciou o registro do pessoal docente em nível municipal, das 171 professoras municipais só 37 eram normalistas.

Além dessas questões consta que, naquele contexto, “a lotação do pessoal nas escolas obedecia ao critério clientelista. No período de 1961 a 1973 houve apenas um concurso, em

1969; [e] mesmo assim, houve resistência” (CLÍMACO; LOUREIRO, 2012, p. 65). Assim, conforme as autoras, a contratação de professoras era feita pelos prefeitos e vereadores e, não raramente, eram contratados professoras leigas. Clímaco (2004) argumenta, ainda, que a relação estabelecida entre a população e os governantes no tocante às demandas por escola, também se dava no âmbito do clientelismo, em que direitos são substituídos por favores. Assim, o atendimento às lutas e demandas por escolas feitas pela população foram, muitas vezes, (re)significadas (tanto por quem reivindicava, quanto por quem atendia), como o resultado de um favor político. Nesse sentido, o estudo realizado por Clímaco (2004) em relação à criação da SME e seu processo de estruturação concluiu que o clientelismo associado ao patrimonialismo foi uma das marcas da Secretaria de Educação nas primeiras décadas de sua existência, condição, entretanto, não exclusiva dela, visto que, conforme Clímaco, pode ser encontrada também no cenário nacional.

No tocante às questões pedagógicas, Clímaco e Loureiro (2012) informam que nessas primeiras décadas de funcionamento da SME, em nome de uma “administração racional” e em conformidade com as orientações do MEC, à época do governo militar, foram promulgados sucessivos regimentos internos que normatizavam o funcionamento escolar e, dessa forma, a relação com as escolas se dava de forma hierarquizada, com as funções de comando e execução bem delimitadas, sendo a SME a instância de comando e as escolas a de execução. Esta será, então, mais uma das marcas da secretaria naquele contexto: administração hierarquizada e relação de comando com as escolas.

Tal situação só começou a ser alterada a partir da década de 1980, associada ao processo de redemocratização vivido no país. Em Goiânia, conforme Clímaco e Loureiro (2012) foi implantado o Conselho do Magistério Público Municipal, com representantes de vários segmentos do poder público e dos professores. Esse Conselho elaborou o primeiro Estatuto do Magistério Público Municipal de Goiânia, que, segundo as autoras, vigorou de 1983 a 1988, quando foi reformulado. Esse estatuto incorporou vários pontos importantes para a educação municipal, reivindicação dos professores à época, como a valorização do magistério, a implantação da carreira docente, concurso público, escolha dos diretores por eleições diretas, licença para aprimoramento profissional, implementação de grêmios estudantis nas escolas, entre outros. Ainda que muitas dessas conquistas não tenham sido implantadas imediatamente, sem dúvida, foram fundamentais para a definição de políticas educacionais menos clientelistas e mais comprometidas com uma proposta democrática que iniciava a ser desenhada.

Na década de 1980, foi criada, ainda, a função de coordenação pedagógica nas escolas e iniciado um movimento de “reconstrução curricular do ensino municipal” (GOIÂNIA, 2009, p. 29) que teve na implantação do Bloco Único de Alfabetização (BUA), em 1985, uma de suas primeiras ações. A marca principal dessa ação foi a criação da série de alfabetização, que funcionava interligada à 1ª série de maneira ininterrupta, ou seja, sem reprovação na passagem de uma à outra. Com foco na alfabetização, essa experiência alargava o tempo para o aprendizado da leitura e da escrita, de um para dois anos, além de garantir a permanência da mesma professora na condução do processo. O Bloco Único de Alfabetização desenvolvido em Goiânia se inspirava em políticas correlatas que vinham sendo desenvolvidas em algumas redes estaduais e municipais do País, como a de Goiás, chamada de Ciclo Básico de Alfabetização ou CBA.

Além disso, a “reconstrução curricular” empreendida pela SME realizou “ações como acompanhamento pedagógico às escolas, encontros por áreas, seminários e cursos de capacitação” (GOIÂNIA, 2009, p. 29) e, teve seu apogeu na

Sistematização e produção dos Programas Curriculares de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, das diversas disciplinas escolares, que continham em linhas gerais: apresentação, histórico, discussão sobre o papel da disciplina no Ensino Fundamental, princípios metodológicos e conteúdos por série (Ibidem).

Além dos Programas Curriculares, a SME produziu também “cadernos didático-pedagógicos, por série, organizados por temas, com orientações metodológicas e sugestões de atividades, para subsidiar o trabalho do professor” (Ibidem).

Assim, a “reconstrução curricular” empreendida pela SME, nesse contexto, pode ser considerada significativamente prescritiva, apesar de se afirmar que evidenciava “a perspectiva de possibilitar ao educando, e também ao educador, a condição de sujeito no processo de ensino aprendizagem, assim como, na construção de sua cidadania” (GOIÂNIA, 2009, p. 29). As orientações e ações emanadas dessa reforma perduraram por nove anos na RME de Goiânia.

No início da década de 1990, a SME de Goiânia inova do ponto de vista da gestão, com a criação dos Núcleos Regionais, que foram uma “tentativa de superação das relações autoritárias entre a SME e as escolas” (CLÍMACO; LOUREIRO, 2012, p. 68). Esta iniciativa contou com a participação, segundo as autoras, de um grupo de docentes da Faculdade de Educação da UFG que ajudaram na discussão, planejamento e implementação da proposta. A iniciativa buscava descentralizar todas as ações da Secretaria, do pedagógico ao

administrativo e, assim, os Núcleos foram formados a partir do agrupamento de escolas geograficamente distribuídas entre eles cuja sede era a escola em melhores condições de acesso. Foram criados naquele momento quatro Núcleos: Maria Thomé, M^a Helena Bretas, Brasil di Ramos Caiado e Central. Em 1998, os Núcleos Regionais passaram a chamar Unidades Regionais de Ensino (URE) e foram ampliados para cinco, com a criação da URE Jarbas Jaime. De acordo com Mundin (2004), a mudança não se deu apenas na nomenclatura e número de Núcleos Regionais, mas

Conforme foi possível apreender, em razão da falta de autonomia, da redução das equipes de acompanhamento pedagógico e do aumento na demanda de trabalho [...], o que ocorreu de fato foi um distanciamento ainda maior entre os diversos setores da SME e destes em relação às escolas, caracterizando um processo de ‘desconcentração’ de funções e de ‘dispersão físico-territorial’ com a criação de instâncias intermediárias entre SME e as escolas (p. 247).

3.1 Uma nova proposta pedagógica e curricular: a escola para o século XXI.

Ao final da década de 1990, mais uma vez a SME dá início a uma proposta nova, agora ligada ao campo pedagógico e curricular: começa a implantar a escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Para Mundin (2004,)

Apreender a implantação e implementação da proposta de organização do ensino em ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia requer uma compreensão de que esse processo se insere no quadro das políticas sociais mais amplas, sobretudo as empreendidas no campo educacional no país. Essas políticas vinculam-se às diretrizes advindas do Ministério da Educação (MEC), que, em larga medida, segue as orientações dos organismos internacionais direcionados à educação dos países em desenvolvimento (p. 231).

Assim, explicitando que o contexto local sofre mediações de contextos mais amplos, reconhece-se que a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantada na rede municipal de educação de Goiânia ao final da década de 1990 recebeu a influência tanto do que estava posto no cenário nacional como internacional.

Nesse sentido, é importante destacar que nos marcos da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, foram estabelecidas, do ponto de vista mundial, as balizas para reformas educacionais empreendidas pelos países em desenvolvimento na década seguinte, objetivando-se a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, a reforma educacional brasileira buscou, entre outras coisas, atender às demandas apontadas em Jomtien. Porém, conforme Mundin (2004), enquanto as metas

acordadas na Tailândia “consistiam em garantir educação básica de qualidade para todos, no caso brasileiro essa proposta foi traduzida em ações direcionadas ao ensino fundamental e à melhoria da qualidade, entendida como melhoria do fluxo escolar” (p. 235). Com base em diagnósticos realizados pelo MEC à época, constatou-se a quase universalização do acesso ao ensino fundamental, porém verificou-se também elevado número de alunos em distorção idade/série, ou seja, com idade cronológica superior à prevista para a série cursada, o que gerava não apenas uma elevação dos custos com educação, como também uma perda na autoestima dos indivíduos em distorção idade/série. Assim, a política sugerida pelo MEC para atacar essa questão passava pela adoção de estratégias de correção de fluxo como “a promoção automática, o regime de ciclos e as classes de aceleração” (MUNDIN, 2004, p. 238).

Vale destacar, no tocante ao “regime de ciclos”, que esta é uma organização escolar com história relativamente longa no caso brasileiro. Segundo Mitulic e Sá Barreto (Apud MUNDIN, 2004), esta é uma experiência que remonta a década de 1950 quando várias experiências foram tentadas em alguns estados e seus princípios podem ser encontrados desde os anos de 1920 (p. 239). Contudo, foi na década de 1990 que a proposta de ciclos teve maior envergadura, tendo sido expandida para várias redes de ensino em todo o país. Conforme Mundin (2004), essa expansão inicialmente se deu basicamente por duas vias:

A primeira, como uma diretriz política presente nas orientações do MEC e consubstanciada nas possibilidades legais institucionalizadas, especialmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A segunda via, ganhou notoriedade por meio das experiências realizadas por alguns municípios que se constituíram referência no campo educacional brasileiro, como, por exemplo, as da Escola Cidadã, em Porto Alegre e, a da Escola Plural, em Belo Horizonte. Essas propostas [...] objetivam a construção de uma escola pública autônoma, voltada tanto para o acesso à escola como para a permanência nela de crianças e adolescentes, especialmente aquelas oriundas das camadas populares (p. 242).

Em meio a esse cenário, em 1997, a equipe pedagógica da SME elaborou uma proposta de reforma educacional e curricular, a segunda após a década de 1980, que denominou “*Projeto Escola para o Século XXI*”, na qual a organização em Ciclos de Formação era a proposta central. Segundo Reis (2002), tal projeto foi justificado com base em diagnóstico feito pela SME, que constatou “organização em séries estanques, distorção idade/série, necessidades de mudanças estruturais e pedagógicas” (p. 114). Além disso, é possível encontrar no referido documento indicações de que tal proposta foi inspirada na Escola Plural de Belo Horizonte e na Escola Cidadã de Porto Alegre.

Da pesquisa realizada por Reis (2002), consta o documento *Relatório do Programa Escola para o Século XXI – 1998/1999*, segundo o qual a sequência de discussão para implantação da proposta foi a seguinte:

Formulação, apresentação e discussão do anteprojeto da proposta político-pedagógica com as escolas orientadas inicialmente para a implantação das Classes de Aceleração [...] Elaboração do Projeto Escola para o Século XXI, englobando o projeto de implantação das Classes de aceleração e abrangendo toda a organização, estrutura e currículo do Ensino Fundamental. [...] Apresentação e discussão do projeto com 39 escolas [que apresentavam os maiores índices de distorção idade/série, e que, portanto, se propunham a ser as que teriam as salas de aceleração, para esclarecimento, conscientização e adesão à proposta (REIS, 2002, p. 114-115)

Depreende-se do exposto que, inicialmente, o interesse da SME estava relacionado à implantação das Classes de aceleração, que, segundo Silva (2004) mobilizava “várias secretarias de educação no país, inclusive a do estado de Goiás [com o programa Acelera Goiás” (p. 203). Tal preocupação vinculava-se, segundo a autora, ao movimento (de priorização) empreendido pelo Ministério da Educação (MEC) em relação a programas de Aceleração de aprendizagem, que, por sua vez, estavam ligados a indicações de mesmo teor feitas pelos Organismos Internacionais aos países em desenvolvimento. Na sequência, porém, a proposta de aceleração da aprendizagem foi incorporada a um projeto maior: de implantação dos ciclos de formação.

Vinculada a uma preocupação de correção da distorção idade/série a proposta de aceleração da aprendizagem expressa à época uma inquietação com o fracasso escolar, tido como um dos principais problemas educacionais, o que gerava a necessidade de seu equacionamento com a adoção de políticas de diminuição acentuada do fenômeno, como as empreendidas por projetos de “correção de fluxo”, que buscavam “garantir aos alunos excluídos da escola, organizada em séries e estruturada em torno da aprovação/reprovação, o direito de permanecer e de concluir o ensino fundamental” (SILVA, 2004, p. 211).

No caso da RME de Goiânia, as classes de aceleração da aprendizagem vieram como parte do “*Projeto Escola para o Século XXI*” e eram formadas por alunos com idade de 12 a 15 anos que ainda cursavam, em 1997, as salas de alfabetização, 1ª e 2ª séries, em flagrante defasagem idade/série, portanto. Nessas classes, havia uma organização pedagógica diferenciada da tradicionalmente encontrada nas salas regulares de ensino, possibilitando, inclusive, o avanço dos alunos de uma série à outra a qualquer momento do ano letivo, desde que constatado o aprendizado necessário. Essas classes de aceleração foram montadas apenas

em um grupo de escolas, (inicialmente em 39 e depois em 50) e funcionaram até o ano de 2003.

Apesar da intenção de se garantirem as aprendizagens necessárias e, por conseguinte, o direito de conclusão do ensino fundamental aos alunos em defasagem idade/série, para Silva (2004) essa não é a única face possível desse tipo de projeto, pois

A aceleração dos estudos se apresenta conivente com o sistema educacional seletivo e excludente, haja vista a sua funcionalidade para regularizar o fluxo escolar sem, contudo, alterar a lógica do sistema. Quando se presencia a ênfase na correção do fluxo escolar, **sem que se alterem as condições concretas do trabalho pedagógico e a lógica seletiva do sistema**, a Aceleração da aprendizagem aproxima-se, sobremaneira, da perspectiva economicista presente nas orientações de políticas educativas de organismos financeiros para o campo educacional (p. 211. Grifos nossos).

Para a autora, a experiência com as salas de aceleração da aprendizagem desenvolvida pela RME de Goiânia, ao ser concebida como projeto “pensado e implantado pela Secretaria de Educação *para* algumas escolas” continha um limite intrínseco, posto que operava com a lógica hierarquizada de poder, na qual a escola é vista apenas como instância executora de projetos e decisões pensados pela secretaria. Tal constatação fez com que a autora levantasse a necessidade de se pensar e questionar a possibilidade de esse tipo de projeto “efetivamente alterar o cotidiano das práticas, crenças, valores e concepções presentes na escola” (SILVA, 2004, p. 213), como oficialmente aparece.

Embora se reconheçam os limites das salas de aceleração apontados na análise empreendida por Silva (2004), é importante perceber que esta parece ter sido a ação deflagradora do movimento de reforma educacional levado a cabo pela SME nas últimas décadas do século XX e que ainda se encontra em curso. Entretanto, ela aparece nos documentos da SME como parte de um projeto maior, chamado Escola para o Século XXI, no qual a organização em ciclos foi carro chefe. Considerando que o próprio MEC via as salas de aceleração e o “regime de ciclos” como estratégias a serem adotadas como forma de melhoria da qualidade da educação, parece “natural” que a SME tenha adequado sua proposta original e incorporado as salas de aceleração como uma ação dentro da proposta maior: a escola para o próximo século. Nesse sentido, o projeto *Escola para o século XXI* foi apresentado e discutido, em 1997, com as 39 escolas que inicialmente haviam sido selecionadas para receber as salas de aceleração, número ampliado para 50 em 1998.

No que tange à questão da discussão e implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, o documento *“Escola para o século XXI”* (1998) apresentou

inicialmente uma proposta de organização escolar com quatro Ciclos: Ciclo I: alfabetização, 1ª e 2ª séries, Ciclo II: 3ª e 4ª séries, Ciclo III: 5ª e 6ª séries e Ciclo IV: 7ª e 8ª séries. Note-se que nessa formatação as séries continuavam sendo referência. No desenrolar dessa discussão, a proposta de número de ciclos foi alterada, passando a três, bem como a concepção seriada foi sendo abandonada, pelo menos em nível do proposto pelo discurso oficial. A perspectiva pedagógica, política e filosófica contida na organização escolar em três ciclos pressupunha, segundo Mundin (2004), uma concepção de formação bem diferenciada, na qual a organização

Das crianças e adolescentes [se dava] de acordo com as fases de desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. [...] Essa forma de organizar o ensino busca romper com a estrutura de organização vigente no sistema seriado, em que alunos são organizados conforme o nível de conhecimento exigido em cada série. Na educação em ciclos as turmas são compostas tomando como principal critério a faixa etária do educando (p. 243).

Com base nessa concepção, desde 1998, a rede municipal de ensino de Goiânia, organiza a oferta do Ensino Fundamental em Ciclos de Desenvolvimento e Formação Humana, tendo como referência três ciclos. Atualmente a organização é feita da seguinte forma: no ciclo I (da infância) estão as crianças de 6 a 8 anos de idade, no ciclo II (da pré-adolescência), as de 9 a 11 anos e no ciclo III (da adolescência), as de 12 a 14 anos.

No entanto, o processo de implantação dos ciclos em toda a rede de ensino de Goiânia foi realizado gradativamente. Conforme Reis (2002), em 1998 ocorreram dois movimentos simultâneos: em um deles foram implantados o ciclo I, II e as salas de aceleração em um grupo de 39 (depois 50) escolas e, no outro, apenas o ciclo I nas 134 escolas existentes na rede. Destaque-se que no grupo das escolas que receberam a proposta mais alargada, consta ter havido um processo de discussão prévia, do qual participaram se não toda a comunidade escolar, pelo menos a direção e coordenação pedagógica das escolas. No entanto, no restante das escolas que receberam o ciclo I, parece não ter havido qualquer discussão precedente à implantação da proposta. Entretanto, a autora informa que, segundo Silva (apud REIS, 2002) o *Projeto Escola para o Século XXI* foi apresentado “aos professores da rede no curso de capacitação realizado dias antes das aulas começarem em 1998” (p. 118) Além disso, na abertura do referido documento, encontra-se uma carta ao educador na qual se afirma que “sua participação nas discussões, bem como a sensibilidade às mudanças manifestadas por você, tem repercutido no caráter inovador do projeto” (GOIÂNIA 1998, p. 6). Assim, a conclusão sobre se houve ou não participação dos professores na discussão prévia à

implantação da proposta de ciclos na maioria das escolas é controvertida. Mas percebe-se que, mesmo que tenha havido apresentação e discussão da proposta com os professores das 134 escolas que receberam o ciclo I, esta parece ter sido uma participação bastante incipiente.

Além de certo envolvimento dos professores na discussão da proposta, segundo Reis (2002), houve duas outras formas de participação da comunidade escolar nesse debate: avaliações feitas por diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, bem como as realizadas pelas equipes dos Núcleos Regionais, que contribuíram não só para o diagnóstico das escolas como também para a formatação da proposta de escola para o século XXI. De acordo com Silva (Apud REIS, 2002), o projeto Escola para o Século XXI, “origina-se fundamentalmente de uma avaliação feita pelas equipes de trabalho da SME, e da interpretação que fizeram dos dados apontados pelas escolas” (p. 119), o que sinaliza para o fato de que o *Projeto Escola para o Século XXI* nasceu muito mais ligado às avaliações da necessidade de mudanças a partir das pessoas que compunham a estrutura administrativa e pedagógica da SME que da comunidade escolar propriamente dita, o que manteve a lógica corrente na Secretaria de pensar e propor *para* as escolas executarem.

De outro lado, mas associada à questão da participação dos docentes na discussão prévia do *Projeto Escola para o Século XXI* há, ainda, um ponto que também chama atenção nesse movimento inicial de implantação do ciclo I em todas as escolas em 1998. Trata-se do motivo apresentado como provável para explicar esta ocorrência:

A princípio a SME pensou em uma proposta que envolvia somente um número pequeno de escolas (39) [...], no entanto, em virtude do funcionamento do Bloco Único de Alfabetização (BUA) no conjunto das escolas da rede, decidiu-se por ampliar o projeto inicial, implantando o ciclo I em todas as escolas (REIS, 2002, p. 117).

A experiência da RME de Goiânia com o Bloco Único de Alfabetização, portanto, foi apontada como o elemento possibilitador da implantação do Ciclo I em todas as escolas, sugerindo com isso uma correspondência entre as duas ações, o que parece improcedente, visto que o apresentado na proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano possuía uma envergadura muito mais significativa do que a contida no BUA. Isto pode ser notado a partir do exposto por Mundin (2004), em relação ao proposto no projeto *Escola para o século XXI*, que dentre outras coisas recomendava

A eliminação do sistema seriado com a implantação dos ciclos segundo as fases do desenvolvimento humano; a reformulação curricular, ancorada nos princípios da inter e transdisciplinaridade; a eliminação da reprovação com a mudança nos princípios e nos instrumentos de avaliação; a formação e a capacitação continuada

dos professores; a qualificação profissional dos quadros da SME; a modernização e a reestruturação administrativa, pelo suposto processo de “descentralização” para as Unidades Regionais de Ensino (URE) e a implantação de laboratórios de informática nas escolas (p. 246).

Percebe-se, portanto, a profundidade da reforma educacional contida no *Projeto Escola para o Século XXI*, o que, sem sombra de dúvida, requeria não apenas discussões com toda a comunidade escolar, em especial com os professores, mas também demandaria mudanças significativas na concepção de educação e na organização do ensino.

Entretanto, a opção adotada pela SME de implantar gradativamente os Ciclos acarretou algumas complicações no processo de reforma empreendido, ao instituir uma dupla organização do ensino nas escolas, visto que, na mesma escola, havia a organização em ciclos e a seriação convivendo lado a lado, o que acabava produzindo diferenciações na organização do trabalho pedagógico, principalmente em relação à quantidade de professores lotados em cada uma das formas de organização, maior nos ciclos, e no desenvolvimento curricular. Isso sem considerar a existência na escola de turmas de educação infantil, de educação de jovens e adultos e das salas de aceleração da aprendizagem.

Vale destacar, ainda, que o *Projeto Escola para o Século XXI* indicava a necessidade de uma nova concepção curricular na qual fossem superadas as perspectivas acumulativas e transmissivas de conteúdos, posto que,

Na perspectiva de construir um desenvolvimento integral do aluno, o currículo não deve apresentar uma concepção autoritária de que existe conhecimento absoluto e neutro, independente do contexto onde o processo educativo acontece; nem por outro lado, desprezar a importância dos conhecimentos científicos. Repensar os conteúdos escolares não significa também abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas temas atuais - é preciso ressignificar os conteúdos. [...] 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 coerente e significativos (GOIÂNIA, 1998, p. 11).

Nesse sentido, foi sugerido o trabalho curricular a partir de projetos temáticos nos quais os conteúdos específicos de cada área estariam inseridos, bem como foram mantidos os componentes curriculares legais na proposta. Assim, a escola continuaria trabalhando com os componentes curriculares habituais (português, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física e inglês), mas organizados a partir de projetos temáticos. Como forma de exemplificar o trabalho por projetos temáticos o documento apresentava a organização dos conteúdos

A partir de um tema geral “cidade e cidadania”, dividido 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 trabalho, a partir de suas realidades (GOIÂNIA, 2008, p. 30).

Ademais, em 2000, foi elaborado o documento: “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino - 2001/2004” no qual se indicou que “a escola organizasse o currículo a partir de sua realidade, tendo como referência os objetivos relacionados por disciplinas” (GOIÂNIA, 2009, p. 30).

Associada a essa questão curricular, o documento indicava também uma alteração no entendimento e nos procedimentos de avaliação das aprendizagens que passavam a adotar uma compreensão na qual

O ato avaliativo passa a ter como finalidade a compreensão do processo vivido pelo grupo e pela criança individualmente, não apenas para observar resultados alcançados, mas para entender os caminhos por ela percorridos na construção do conhecimento (GOIÂNIA, 1998, p. 62).

Em virtude de tal concepção sugeriu-se também a ampliação e variação dos instrumentos avaliativos, assim como o registro do processo de aprendizagem em fichas de acompanhamento individual. Esse processo de registro passaria por etapas, sendo a primeira relativa ao preenchimento da ficha de avaliação diagnóstica, efetuado no início do ano letivo. Em seguida, o professor deveria preencher mensalmente a ficha contendo o registro do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, além de um relatório do andamento da turma. Ao final do ano letivo, indicava-se que a escola elaborasse, com base nas fichas mensais de cada sala, um relatório contendo informações sobre as aprendizagens e eventuais dificuldades dos alunos para subsidiar a continuidade do trabalho no ano seguinte. Salienta-se que este procedimento avaliativo, conforme o “*Projeto Escola para o Século XXI*”, guiava-se pelo proposto na Escola Plural. Interessante é informar que, de agosto a novembro de 1998, foi realizado, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás (SINTEGO), o “I Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia”, do qual participaram cerca de 800 professores, que intercalou “palestras e debates com momentos de reflexão e elaboração de propostas nas escolas e fóruns deliberativos (plenárias regionais, plenária final)” (GOIÂNIA, 2008, p. 30), que resultou em uma proposta de avaliação a ser desenvolvida na RME de Goiânia.

Outro aspecto a ser destacado foi o relativo à movimentação do aluno ao longo dos ciclos. Nesse quesito, o documento defendeu uma flexibilidade na movimentação, de modo

que conforme os “educandos alcancem os objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências deverão ser enriquecidas, dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagem” (GOIÂNIA, 1998, p. 34), não devendo ser impedidos, portanto, de transitar entre os agrupamentos (turmas) de cada ciclo. Nesse sentido, o documento orientava para a não reprovação dos estudantes no interior de cada ciclo, por entender que isso significaria uma interrupção do processo formativo do aluno. Contudo, em virtude de

Contradições da prática pedagógica, realizou-se em 1999, por solicitação das escolas, o Fórum Deliberativo do I Seminário de avaliação [ocorrido em 1998], com a presença de representantes de plenária final [em que] **ficou estabelecida a possibilidade de permanência dos educandos ao final de cada ciclo** (GOIÂNIA, 2008, p. 31. Grifos nossos).

Sendo assim, análises, avaliações, concepções e propostas apresentadas no contexto de Goiânia por meio do *Projeto Escola para o Século XXI* dialogavam respectivamente com projetos de reforma educacional construídos em outros municípios brasileiros e também com as formuladas em âmbito nacional, que repunham, por sua vez, um projeto mundializado para a educação. Destaque-se que os projetos de reforma educacional que embasaram o *Projeto Escola para o Século XXI*, apresentados pela Escola Plural, de Belo Horizonte, pela Escola Candanga, de Brasília e pela Escola Cidadã, de Porto Alegre estavam ancorados em uma concepção de educação, de formação e, portanto, de ciclos, profundamente diferente da contida no projeto do MEC e dos organismos multilaterais, o que indica, no mínimo, uma indefinição da SME, acerca de sua filiação a um dos horizontes. De qualquer maneira, estava dada a largada para o início de uma estruturação pedagógica e curricular inovadora.

3.2 Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: ampliando a proposta pedagógica e curricular anterior.

A partir de 2001, o projeto de organização das escolas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano foi ampliado. Segundo a *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* (2004), no ano de 2001, com intuito de produzir a proposta pedagógica da RME de Goiânia para o período 2001-2004, foi feita uma consulta às escolas no sentido de identificar o que elas consideravam necessário mudar a curto, médio e longo prazo na rede, bem como o que analisavam importante permanecer.

Após a sistematização dessa discussão, tornou-se evidente que os profissionais da educação desejavam uma forma única de organização das escolas municipais e **indicaram como estrutura de organização escolar os ciclos de formação e desenvolvimento humano**. Nesse sentido, os princípios e as concepções apontados pelo conjunto de profissionais da RME convergiam com os defendidos pela equipe dirigente da SME (GOIÂNIA, 2009, p. 149. Grifos nossos).

Diante disso, a SME deu início ao processo de unificação da organização em ciclos, visto que, naquele momento, havia 143 escolas com o ciclo I, 47 com o ciclo II e 13 com o Ciclo III⁵¹. Ressalte-se que, além das 50 escolas que implantaram os Ciclos I e II sob a égide do *Projeto Escola para o Século XXI*, outras aderiram à proposta, embora de forma independente “sem o compromisso de seguir as diretrizes estabelecidas pelo projeto” (GOIÂNIA, 2004, p. 148).

Ciente de que não poderia atacar todas as questões ao mesmo tempo, inicialmente, a SME centralizou seus esforços na unificação das condições de trabalho no Ciclo I, que, segundo Clímaco, et al. (2013), significaram o estabelecimento de que

Cada turma passou a contar com um coletivo integrado por um professor referência (pedagogo ou normalista), um professor dinamizador para cada quatro turmas (pedagogo, arte-educador ou normalista), além de um professor de educação física, compondo um quadro de aproximadamente 1,5 professores por turma (p. 90).

Concomitantemente, foram tomadas medidas em relação à implantação do restante dos ciclos em todas as escolas, que envolveram estudo, discussão e preparação da comunidade escolar. Dentre as medidas tomadas, consta a realização de conferências com pesquisadores na temática, de planárias regionais e microrregionais com os professores, além de discussões constantes nas escolas durante o planejamento semanal. Nessas oportunidades foram discutidos pontos relativos à concepção e formas de organização da aprendizagem nos ciclos da vida. Conforme Clímaco et al. (2013),

Como parte da preparação para a adoção generalizada dos ciclos, no ano de 2002, foi distribuída à comunidade escolar, incluindo pais, professores e interessados, uma publicação de esclarecimento acerca do significado, do funcionamento, dos fundamentos, e dos objetivos da organização escolar sob o signo do desenvolvimento humano, a fim de desarmar as muitas resistências que já se manifestavam, tanto fora quanto dentro das escolas, apesar da opção dessa por tal forma de organização do ensino (p. 91).

⁵¹ Em 1999, a SME realizou o “seminário *Perspectivas Pedagógicas para um Novo Ensino Fundamental na Rede Municipal*, com o objetivo de possibilitar que as escolas elaborassem propostas de estruturação do Ciclo III, implantado naquele ano, em nove escolas” (GOIÂNIA, 2009, p. 31).

Com isso, no ano de 2002, a RME de Goiânia teve a completa implantação do ciclo II em suas escolas e, em 2003, o mesmo procedeu com o ciclo III. Dessa forma, ao final de 2003 os três ciclos haviam sido implantados em toda a RME de Goiânia, sendo que todas as escolas passaram a possuir o ciclo I, algumas o ciclo I e II e um número menor os três ciclos. Isso se deu em virtude da trajetória particular de cada escola na oferta do ensino fundamental associada ao tamanho de cada escola e às possibilidades concretas de oferta de cada ciclo.

Do ponto de vista da estrutura profissional dos Ciclos II e III, consta que foi realizado um processo de ampliação no quantitativo de docentes desses ciclos, de modo a equipará-los ao percentual de 1,5 professor por turma conforme o existente no Ciclo I. Tal medida implicou, por sua vez, adaptações, visto que a presença de professores de áreas específicas nos ciclos II e III complexificava a situação. A saída encontrada pela SME passou pela adoção de medidas diferenciadas em relação a esses ciclos. No ciclo II, por haver professores pedagogos e de área, optou-se pela organização dos coletivos docentes a partir de “áreas afins”; com isso, os componentes curriculares foram agrupados em grandes áreas (1- linguagens: português, educação física e artes, 2- matemática e ciências, 3- geografia e história e 4- língua estrangeira) e os professores lotados conforme a realidade de cada escola, mas de tal forma que sempre houvesse no grupo, professores pedagogos e de áreas. A escolha das áreas que deveriam compor o grupo era feita por cada escola, com base em critérios estabelecidos pela SME, que consideravam o número de turmas por escola. No ciclo III garantiu-se a presença de um professor de cada componente curricular separadamente, sendo o pedagogo presente apenas na função de coordenação pedagógica. Dessa forma, passou-se à seguinte realidade: no Ciclo I havia predomínio de professores pedagogos, no Ciclo II professores pedagogos e de área em uma proporção equitativa, e no Ciclo III apenas professores de área.

De acordo com Clímaco et al. (2013), a expansão dos ciclos que se deu de 2001 a 2004 definiu como pontos centrais para a efetivação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como política pública “o currículo, a avaliação discente, a gestão democrática da escola e do sistema, a garantia do trabalho pedagógico coletivo e a formação continuada dos profissionais da escola” (p. 93). No tocante ao currículo e às implicações político-pedagógicas do mesmo, a discussão partiu “das contribuições teóricas de alguns autores e das experiências de gestões democrático-populares, particularmente na perspectiva da educação com vistas à inclusão social, à emancipação humana e ao desenvolvimento integral de todos os sujeitos” (GOIÂNIA, 2004, p. 160).

Conforme Clímaco, et al. (2013), o currículo passou a

Ser compreendido como expressão cotidiana de todas as atividades desenvolvidas na instituição escolar. O foco [foi] proporcionar, por meio da escolarização, o acesso da criança e do adolescente ao mundo da cultura e do trabalho, os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade em diferentes áreas do saber. Nesta perspectiva o currículo é entendido como um movimento constante e dialético, entre o sujeito e o objeto da aprendizagem (p. 93).

Dessa forma, o centro do processo educativo se dirigiu à formação integral dos estudantes e não mais ao “acúmulo e transmissão de listagens de conteúdos hierarquizados dos manuais e livros didáticos” (CLÍMACO, et al. 2013 p. 94), de modo que da centralidade no aspecto cognitivo, realizada pela escola seriada, passou-se à defesa, na escola “ciclada”, do desenvolvimento das outras dimensões formativas dos sujeitos da aprendizagem. Conforme a Proposta Político Pedagógica da Educação para a Infância e a Adolescência, aprovada pelo CME em 2004,

Trata-se de um projeto de educação que propõe rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação humana e a prática pedagógica. Parte de uma concepção de formação de sujeitos omnilateral em sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, entre outras. (GOIÂNIA, 2004, p. 152).

Sob tal perspectiva, o sujeito da aprendizagem, torna-se o centro do processo pedagógico “diferentemente da escola tradicional, em que os conhecimentos são centrais e determinam a condição dos sujeitos (educadores/educandos) no processo educativo” (Idem, p. 160). Assim, o documento afirma não haver lugar para as “prescrições, os modelos ou as listagens de conteúdos preestabelecidos a serem trabalhados em cada disciplina. Ao contrário, o que se pretende é a superação dessa visão restrita e fragmentada de conhecimento a ser transmitido” (Idem, p. 161).

Além disso, a Proposta Político Pedagógica da Educação para a Infância e a Adolescência de 2004, afirmou que,

A noção de currículo mais comum na educação brasileira vem reforçando uma lógica gradeada, sequenciada e fragmentada. Não obstante, o trabalho docente tem acompanhado essa mesma dinâmica a partir de uma visão unidimensional e rígida que enquadra o conhecimento em compartimentos estanques, em horas-aulas, matérias etc. Nessa lógica, cabe aos professores simplesmente ministrar os conhecimentos sistematizados já organizados e previamente estabelecidos. A necessidade básica é *cumprir o programa*, mesmo que para isso seja preciso

aligeirar o aprendizado dos conteúdos. Nessa compreensão, não há preocupação com a qualidade daquilo que se aprende, mas do quanto se aprende num curto espaço de tempo. Trata-se da transferência mecânica do saber científico para os conteúdos didáticos, sem as mediações necessárias (GOIÂNIA, 2004, p. 165)

Diante disso, defendeu-se uma flexibilização curricular, para que fossem garantidas as aprendizagens respeitando-se os tempos da vida e, com isso, abriu-se a possibilidade de uma organização curricular cujo foco não fossem as “tradicionais” disciplinas, mas os processos de aprendizagens dos sujeitos, bem como se indicou uma abordagem interdisciplinar no trato com os conhecimentos, pois se considerou que a

Aprendizagem dos educandos não se efetiva na ação isolada de cada professor em sua área de atuação, mas se dá de forma integrada. Assim, professores, coordenadores e diretores são responsáveis, coletivamente, pela implementação de ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos em um contexto de diversidade. Nesse caso, o enfrentamento para a superação das dificuldades de cada aluno não se dará com ações individualizadas de cada professor, mas de forma coletiva e planejada (GOIÂNIA, 2004, p. 158).

Nesse contexto, foram realizadas discussões com as escolas acerca da necessidade de trabalho coletivo, bem como sobre a variedade de possibilidades de organização curricular, sendo que a estratégia que predominou nas escolas, foi a do trabalho a partir de projetos temáticos, que iam desde temas sociais gerais até datas comemorativas. Note-se que nesse quesito, houve uma continuidade na forma de organização curricular que já vinha sendo desenvolvida desde o *Projeto Escola para o século XXI*.

Em se tratando da avaliação das aprendizagens, a SME empreendeu discussões com as escolas no sentido de problematizar as práticas avaliativas correntes que ainda se baseavam em uma concepção classificatória e excludente, defendendo que a “perspectiva de avaliação da aprendizagem que sustentaria a Proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano fundamentava-se na concepção formativa” (CLÍMACO, et al. 2013, p. 95). Segundo tal concepção, o centro da avaliação deve estar no processo ensino-aprendizagem e não apenas nos resultados. Desse modo, a avaliação deixaria de ser vista como forma de medida das aprendizagens para fins de aprovação ou reprovação e passaria a ser encarada como elemento de diagnóstico dos avanços, dificuldades e potencialidades dos alunos, possibilitando aos professores o replanejamento de suas intervenções pedagógicas. A indicação de que o processo avaliativo ocorresse levando-se em conta uma variedade de instrumentos e que fosse abolida a classificação dos alunos também foi uma tônica nas orientações encaminhadas pela SME. Nesse caso, manteve-se a orientação do *Projeto Escola*

para o Século XXI de que o registro das aprendizagens deveria ser feito em fichas individuais descritivas e não mais em boletins com notas. Contudo, eliminou-se a necessidade da ficha de diagnóstico, embora não deste, e concentrou-se o trabalho com as fichas de acompanhamento individual das aprendizagens dos alunos, que passaram a ser preenchidas bimestralmente.

Na esteira dessa discussão, a reprovação dos alunos na passagem de um ciclo a outro também foi problematizada pela SME. Tencionou-se a concepção “tradicional” de educação segundo a qual se naturaliza a seleção e a exclusão ao se afirmar que a escola, “seleciona os mais capazes, a partir da avaliação dos conhecimentos que o aluno provar possuir, e condena os demais à repetição” (CLÍMACO, et al. 2013, p. 96). Afirmou-se também que estudos recentes demonstravam que a reprovação não tem garantido aprendizagens aos alunos que passam pela experiência; pelo contrário, indicam que as reprovações costumam estar na base do abandono escolar. Por isso, nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano “não se trabalha com a ideia de reprovação ou aprovação, mas de aprendizagem para todos como finalidade precípua da escola e direito inalienável do educando” (GOIÂNIA, 2005a, p. 09). Ademais, apontou-se que “reprovar um aluno é mais do que levá-lo a repetir uma série, um ano escolar. Interferimos na sua autoimagem, na sua sensibilidade, no seu projeto de vida, nos seus sonhos, na sua afetividade” (Arroyo, apud CLÍMACO, et al. 2013, p. 97). Portanto, “se de fato a preocupação da organização em ciclos não é selecionar os alunos, mas ensina-los, não podíamos ser a favor da reprovação” (Idem, p. 95). Dessa forma, foi abolida a reprovação, em qualquer momento da escolarização, e adotou-se a progressão continuada como estratégia de trabalho.

Outro elemento fundamental para a consolidação da organização escolar a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano era, segundo a SME, a instituição da gestão democrática da escola e do sistema. Nesse sentido,

Reafirmou-se que a eleição direta para escolha de diretores das unidades educacionais era a forma mais democrática ao provimento do cargo de direção. Definiu-se também que a função de coordenação pedagógica era fundamental para a organização da escola em ciclos. Sendo assim ela seria revalorizada na RME (CLÍMACO, et al. 2013,p. 97).

A revalorização da coordenação pedagógica se deu por meio da manutenção da gratificação de regência e do direito de retorno à sua vaga de docente naquela escola quando deixasse a função, condições inexistentes até então, posto que o comum era o professor, ao deixar a função docente para assumir a coordenação pedagógica, perder não só a gratificação de regência como também sua vaga naquela escola, sendo obrigado a se lotar em outra escola

quando deixasse a função de coordenação. Além disso, a SME inaugurou uma prática nova em relação à indicação dos coordenadores pedagógicos, que passaram a ser escolhidos pelos seus pares e não mais indicados pelos diretores. Com isso, possibilitou-se ao coletivo docente maior autonomia na escolha daquele que iria auxiliá-lo na condução do trabalho pedagógico. Ademais, a SME incentivou, também, a participação de todos os segmentos da escola na constituição do seu Projeto Político Pedagógico e possibilitou, ainda, a realização do trabalho coletivo na escola, com a constituição de coletivos docentes mais numerosos (1,5 professor para cada turma), o que possibilitou tempo para a realização de estudos, planejamentos coletivos e atendimentos a alunos e familiares.

Do ponto de vista da implantação da gestão democrática no âmbito do sistema, foram tomadas medidas buscando instituir

Mecanismos de participação que assegurassem o trabalho articulado e coletivo entre os departamentos que compõem a estrutura organizacional da SME [pois], compreendia-se que a articulação desses departamentos em torno de um mesmo projeto educativo, para a cidade e para a RME, era fundamental para a construção de uma escola pública de qualidade social para crianças e adolescentes da cidade de Goiânia (CLÍMACO et al. 2013, p. 98).

Diante do exposto, percebe-se que houve, entre 2001 e 2004, uma reconfiguração da proposta inicial de organização da escola em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, materializada em um conjunto de ajustes, mudanças e aprofundamentos. Nas palavras de Clímaco, et al. (2013): “ao final da gestão, tínhamos claro que a proposta de implementação dos ciclos havia avançado e ganhado em clareza em relação a seu início em 1998, mas que havia ainda um longo caminho a ser percorrido” (p. 102-103).

3.3 Nova reformulação da proposta pedagógica e curricular: retomando velhas concepções.

A partir de 2005, mais uma vez os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano foram reformulados. Conforme o Parecer CME nº129/05, no decorrer de 2005, a SME realizou uma avaliação, interna, “diagnóstica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano” envolvendo 3.344 alunos do ciclo I e 1.395 do ciclo II e os dados indicaram a necessidade de se fazerem “algumas reestruturações nos aspectos pedagógico e

organizacional da proposta em vigor”⁵² (GOIÂNIA, 2005, p.11). Com base nisso, foi enviado ao CME proposta de alteração naquela resolução. As mudanças solicitadas se concentravam em quatro aspectos: 1- a enturmação por idade, 2- a permanência do aluno na mesma etapa de cada ciclo, 3- a inclusão da avaliação quantitativa e 4- a organização curricular por disciplina.

Em relação ao primeiro aspecto, percebe-se que a intenção da SME foi de flexibilizar o uso do critério da idade como elemento central para a formação das turmas de cada ciclo e assim solicitava que a enturmação passasse a ser feita por “idade aproximada” e levasse em consideração aspectos do “desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo”. Importante notar que tal solicitação envolve a discussão sobre o critério a ser usado para a organização escolar. Destaque-se que uma das questões determinantes para a proposta de organização do ensino a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é a consideração das fases de vida dos alunos e, a forma considerada mais adequada de se estabelecer estas fases é a idade (infância – 6 a 8 anos, pré-adolescência – 9 a 11 anos e adolescência – 12 a 14 anos). Assim, nos parece que, ao se trabalhar com o critério “idade aproximada” abre-se a possibilidade de enturmação envolvendo sujeitos em fases distintas. Além disso, há que se considerar que tal medida foi acompanhada do pedido de ampliação dos critérios para a enturmação, como o “desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo”, o que aponta a possibilidade para certo retorno ao uso do desempenho cognitivo como elemento condicionante para as enturmações. Esta parece ter sido a compreensão do Parecer ao indicar que a solicitação em análise

Refere-se a uma flexibilidade na enturmação por idade, por intermédio de grupos com ‘idades aproximadas’ mas que considere também o desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo do educando. Rompe com a lógica da Proposta em vigor, no que se refere à garantia de convivência, em um mesmo grupo entre os pares, independente do desenvolvimento cognitivo (GOIÂNIA, 2005a, p. 07).

A despeito de tal entendimento, a resolução aprovada pelo CME considerou procedente a solicitação da SME e determinou no Inciso I do Art. 1º que: “a enturmação será organizada por meio de grupos de educandos com idades aproximadas, considerando seu desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo” (GOIÂNIA, 2005b).

⁵² Trata-se da Resolução CME nº 214/2004, que aprovou a Proposta Político-Pedagógica para a Educação da Infância e Adolescência.

A segunda mudança solicitada foi no aspecto da permanência (retenção) do aluno em algum momento do seu percurso escolar, sob a alegação de que alguns educandos não conseguiam alcançar os objetivos propostos no tempo previsto para cada etapa dos ciclos. Lembre-se que cada ciclo é composto de três etapas anuais.

Como dito anteriormente, na sua origem (*Projeto escola para o século XXI*), a organização em Ciclos admitiu a permanência (retenção) do aluno no momento da passagem de um ciclo a outro, situação abolida pela proposta desenvolvida de 2001 a 2004, na qual se eliminou qualquer possibilidade de permanência (retenção) ao longo dos ciclos.

Nota-se, portanto, que contrariando esta posição, a alteração requerida pela SME recolocou a possibilidade de permanência (retenção) do aluno, porém não mais na passagem de um ciclo a outro, mas no interior de cada ciclo. Neste caso, mais uma vez explicita-se uma divergência em relação à compreensão dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, posto que um dos fundamentos dessa concepção é, exatamente, a defesa da continuidade, sem interrupções, do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e que as eventuais não aprendizagens deviam ser corrigidas por meio de projetos pedagógicos auxiliares ao longo dos anos seguintes. Por isso, a defesa da não reprovação e a adoção da progressão continuada como estratégia pedagógica para se garantir a não interrupção do processo educativo. Sendo assim, aparentemente a solicitação da SME recolocou em discussão esse fundamento.

De qualquer maneira, o CME aprovou a solicitação encaminhada pela SME e, a partir de 2005, passou-se a se admitir que o “educando que não apresentou desenvolvimento nos aspectos [desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo] poderá permanecer por mais um tempo na mesma etapa do ciclo” (Goiânia, 2005b, Inciso II do Art. 1º). Contudo, acrescentou que tal medida deveria ser precedida por uma avaliação diagnóstica realizada pelo Conselho de Ciclo e registrada em ata, além de indicar que a SME deveria criar todas as condições para o desenvolvimento de estratégias e mecanismos auxiliares aos alunos que permanecessem em qualquer das etapas, para que as aprendizagens necessárias fossem realizadas e, assim, pudessem ser reconduzidos à sua etapa de origem.

A terceira solicitação feita pela SME diz respeito à adoção de referências quantitativas na avaliação das aprendizagens. Vale assinalar que na proposta pedagógica aprovada em 2004, o uso do critério numérico foi suprimido, pois remetia à lógica classificatória, e excludente, dos estudantes, sendo inclusive retirado das fichas de avaliação dos alunos. que passaram a registrar descritivamente os avanços, dificuldades, e potencialidades de cada um. Além disso, por considerar que na escola organizada em ciclos a avaliação necessitava ser um

procedimento no qual deviam prevalecer os aspectos diagnóstico, qualitativo, processual e contínuo sobre a mera mensuração das aprendizagens, a proposta pedagógica de 2004 eliminou sua quantificação. Nota-se, assim, que o pedido da SME em 2005, de uso de critérios quantitativos na avaliação, explicitava não só o acréscimo de um aspecto ao processo de avaliação como também, e principalmente, a divergência de fundo que essa gestão tinha em relação ao entendimento dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em curso da RME. Entretanto, o CME aprovou a solicitação encaminhada pela SME e, a partir de 2005, a rede municipal de ensino de Goiânia voltou a considerar aspectos quantitativos no processo de avaliação dos alunos. Assim, as fichas de registro das aprendizagens dos estudantes foram reformuladas e, voltaram a incluir “além do registro descritivo, o registro quantitativo das aprendizagens” (GOIÂNIA, 2011), que seria obtido considerando-se o alcance dos objetivos propostos para cada etapa dos ciclos e medidos na forma de percentuais.

Finalmente, o último aspecto de alteração da Proposta Pedagógica de 2004 solicitado pela SME em 2005 se deu em relação à questão da organização curricular, que, até então, expressava um entendimento bastante ampliado do processo de formação a ser desenvolvido pelo currículo escolar. Conforme o parecer CME nº 129/05,

O currículo constante da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovado pela Resolução CME nº 214/04, objetiva ações que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo em **todas as suas dimensões física, psíquica, cognitiva, afetiva, social e estética**. Compreende-se, assim, que é fundamental articular as dimensões dos conhecimentos histórica e sistematicamente organizados, procurando dar sentido a eles, tomado por base sua função social no contexto da formação humana (GOIÂNIA, 2005a, p. 09. Grifos nossos).

Apesar de tal compreensão, a orientação pedagógica de 2004, não eliminou as disciplinas (componentes curriculares) da organização curricular, até porque elas constavam, e ainda constam, da legislação educacional como elemento a ser trabalhado nas práticas pedagógicas das escolas, aparecendo tanto na LDB quanto nas DCN, mas indicou que estas deixassem de ser o centro do processo ensino-aprendizagem. Vale ressaltar, ainda, que o termo disciplina escolar,

Exceto quando se refere às normas de convivência e de conduta e aos mecanismos punitivos/emulativos para a manutenção da ordem estabelecida – **tem-se associado à ideia de matéria ou conteúdo do ensino**, sendo visto como um componente do currículo (SAVIANI, 2003, p. 37-38. Grifos nossos).

Sendo assim, o pedido para a organização curricular a partir dos “componentes curriculares”, feito pela SME em 2005, leva a pensar que se tratava de um anseio de retomada do currículo organizado por disciplinas, visto que, até então, ele vinha sendo trabalhado a partir de projetos temáticos. Tal reversão parece indicar a condução do ensino e da aprendizagem sob o comando dos conteúdos disciplinares, retirando-se a tônica no sujeito e reconduzindo-a aos conteúdos disciplinares. Além do mais, tal proposição recolocava o foco do processo pedagógico na dimensão cognitiva dos alunos, sem contar a possibilidade de fim do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade entre os conhecimentos.

O Parecer CME nº 129/05 considerou que a organização curricular por meio de componentes curriculares é menos abrangente que a baseada em áreas de conhecimento, como indicava a legislação em vigor, e, além disso, a mesma poderia acarretar um currículo estanque. (GOIÂNIA, 2005a, p. 9). Dessa forma, sem autorizar a organização curricular a partir de componentes curriculares, o CME decidiu por solicitar à SME o envio da proposta de currículo para deliberação posterior. Sublinhe-se que, segundo o Parecer, o processo de elaboração de Diretrizes Curriculares estava em andamento.

Diante do exposto, percebe-se que todas as solicitações de reformulação da proposta pedagógica de 2004 feitas pela SME em 2005 estão articuladas e conflitam com princípios centrais da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Isto nos leva a considerar que parece ter havido, mesmo que não explicitamente, uma tentativa de retomada de aspectos presentes na concepção de educação que sempre orientou a escola seriada: matrícula com base no conhecimento, avaliação quantitativa da aprendizagem, retenção dos alunos que não demonstrarem ter aprendido o previsto, e currículo centrado nas disciplinas; tudo isso sem alterar a denominação Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Assim, alterava-se a essência da concepção de ciclos sem assumir, contudo, que assim se estava procedendo.

Considerando-se que praticamente todas as solicitações da SME foram atendidas pelo CME, pode-se concluir que os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em desenvolvimento na RME de Goiânia a partir de 2005 apresentam elementos da seriação ao mesmo tempo em que tentam manter a aura de formação humana integral, o que torna sua defesa muito mais complexa e delicada.

Tanto é assim, que a proposta pedagógica aprovada em 2008 pelo CME foi a expressão dessa complexidade, não apenas pela manutenção do título da proposta de 2004, mas também e, principalmente, por conter concepções e ações que indicam dubiedade e contradição em relação ao entendimento da escola organizada em Ciclos de Formação e

Desenvolvimento Humano. Para se ter uma ideia da dubiedade a que se refere aqui, o documento de 2008, ao mesmo tempo em que afirma dever a escola viabilizar a todos os sujeitos “a construção do conhecimento para a formação humana, eliminando as barreiras para a aprendizagem e participação dos educandos, contribuindo, assim, com a progressiva transformação das relações sociais” (GOIÂNIA, 2009, p. 187), informa que, desde 2005, houve a “intensificação nas orientações às escolas sobre **fluxo e rendimento escolar**” (Idem, p. 182), além de conter a possibilidade de permanência (retenção) dos alunos que não alcançassem os objetivos propostos por “um tempo a mais” na etapa cursada, e o uso de avaliação quantitativa como mecanismo de detecção do alcance ou não do previsto. Assim, de 2005 a 2008, apesar das disparidades e divergências com a proposta anterior, foi esta a referência de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humanos que vigorou na RME.

No bojo desse processo e considerando a necessidade de uma “reavaliação periódica, tanto do ponto de vista educacional quanto político institucional” (Idem, p.33), o Departamento Pedagógico da SME criou, em 2005, uma comissão com a finalidade de discutir as Diretrizes curriculares da RME. O resultado do trabalho coordenado por esta comissão redundou nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pelo CME por força da Resolução CME nº 119, de 25 de junho de 2008, que se encontra atualmente em vigor. Conforme aparece na apresentação das Diretrizes Curriculares, ela é resultado de um

Trabalho de reflexão coletiva de professores da Rede Municipal de Educação/RME, participantes dos Grupos de Trabalho e Estudos/GTE e da Comissão de Currículo, formada por representantes das Unidades Regionais de Educação/URE, Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência /DEFIA e Centro de Formação dos Profissionais da Educação/CEFPE (GOIÂNIA, 2009, p.17).

Além disso, segundo o documento, esse trabalho partiu da concepção de currículo presente na Proposta Político-Pedagógica de 2004, na qual se defendeu um currículo aberto, flexível e sob a responsabilidade de cada coletivo docente. Contudo,

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 (Idem, p.17. Grifos nossos).

Acrescentou, ainda, que esta diretriz curricular assume como “eixo estruturante a teoria histórico-cultural” (p. 17) e que o entendimento de currículo por ela partilhado é aquele em que o define como “um projeto, uma trajetória, cujo processo de construção e

desenvolvimento é interativo e dinâmico e implica interdependência entre o plano normativo e as práticas pedagógicas no contexto escolar” (Idem, p. 18). Sendo assim, ele também é entendido como “uma prática constantemente em deliberação e em negociação e [que] é no processo de implementação que será efetivamente construído com as contribuições dos múltiplos sujeitos da SME” (p.39-40). Ademais, informa que estas Diretrizes possuem **caráter orientador** e propõe que as escolas, a partir das orientações nelas contidas, construam seu projeto curricular.

Conforme o documento, a comissão de currículo “considerou que esse trabalho deveria ser realizado com a participação dos profissionais que estavam em sala de aula” (Idem, p.33), que foram a ela incorporados por meio dos Grupos de Trabalho e Estudo – GTE, formados por professores representantes das escolas e que haviam sido constituídos a partir de “encontros por área”⁵³ realizados em maio e junho de 2005. Nesses encontros, conforme o documento, os professores apresentaram suas “concepções sobre o papel de cada componente curricular na formação e no desenvolvimento humano, bem como os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico nos Ciclos” (Ibidem). Aproveitando esses encontros, a SME convidou os GTE a participarem da revisão das diretrizes curriculares, que passaram a funcionar com o duplo objetivo: “aprofundar as discussões sobre o papel de cada área na formação dos educandos e [...] revisar os objetivos propostos nas Diretrizes Curriculares da RME 2001/2004” (GOIÂNIA, 2009, p.33). Sendo assim, os GTE mantiveram a organização por áreas de conhecimento⁵⁴ e, no decorrer da discussão, participaram de “palestras e encontros gerais (multidisciplinares)” (Ibidem) com o intuito de subsidiarem o trabalho de revisão curricular. Além disso, a estratégia de discussão adotada previa também, que os membros dos GTE levassem para suas respectivas escolas os assuntos tratados no grupo, o que viabilizaria a participação dos demais professores na revisão proposta.

O documento informa, ainda, que, em outubro de 2005, foram realizadas discussões sobre a “estrutura organizacional dos Ciclos [e que] as propostas apresentadas por área foram debatidas em encontros multidisciplinares” (Ibidem). Um fato relativo a discussão, que chama particularmente atenção é o questionamento apresentado em relação à organização do coletivo docente do ciclo II, formado por professores pedagogos e de área. Conforme o indicado na Resolução CME nº 214/04, a modulação dos professores nesse ciclo deveria se dar por áreas

⁵³ O entendimento dado pelo documento ao termo área de conhecimento é equivalente a componente curricular e a disciplinas.

⁵⁴ Neste caso, as áreas de conhecimento coincidiram com os componentes curriculares indicados pela LDB.

afins⁵⁵, o que foi questionado, sendo que se chegou “à proposta de modulação de pedagogos e de professores de área por disciplina, e não por área afim” (Ibidem).

Assim, garantiu-se que todos os componentes curriculares tivessem um professor por ele responsável, ainda que não fosse o professor licenciado, posto que os pedagogos passaram a assumir disciplinas específicas. Além disso, tal medida abriu a possibilidade de uma nova organização do trabalho docente nas turmas D (alunos com 09 anos de idade) e E (alunos com 10 anos de idade) que poderiam passar a ter aulas com professores diferentes para cada disciplina e não mais apenas com o professor referência (pedagogo), antecipando assim o contato dos alunos com a estrutura disciplinar e segmentada do ensino. Considerando-se que a organização da escola em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humanos tem como um de seus pilares a busca de superação da estrutura gradeada, hierarquizada, segmentada e disciplinar em que a escola tradicionalmente se organiza, aparentemente, tal medida adotada pela SME, ainda que com o aval dos docentes, caminha em sentido oposto.

Retomando a questão do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, o documento informa que, em dezembro de 2005, “foram realizados encontros por área com os demais professores da RME para apresentação do trabalho dos GTE e discussão dos objetivos por área” (GOIÂNIA, 2009, p.34). Em 2006 os trabalhos dos GTE continuaram não em áreas específicas, mas em grupos multidisciplinares com o objetivo de estruturação do documento como um todo. Elaborada a versão preliminar, foi esta encaminhada às URE e escolas para leitura, discussão e apreciação, e, após retorno à comissão de currículo e revisão final, foi encaminhado ao CME para apreciação e deliberação.

Diante do exposto, percebe-se uma tentativa de envolvimento dos professores no debate da revisão curricular empreendido pela SME, mesmo que tal envolvimento se tenha dado prioritariamente por meio de representantes das escolas que participaram dos GTE, ou que tenha servido, subliminarmente, apenas para legitimar a proposta oficial. Além disso, nota-se também uma tendência de condução das discussões via áreas do conhecimento, entendidas como componentes curriculares. Considerando que do pedido de revisão da Resolução CME nº 214/04 encaminhado pela SME em 2005 constava a solicitação de “organização curricular por componentes curriculares”, conclui-se que tal tendência se deve a

⁵⁵ Isso significava que, dependendo do número de turmas de ciclo II em cada escola, poderia ocorrer a modulação apenas do professor de um dos componentes curriculares, que, no entanto, teria a responsabilidade de desenvolver os outros componentes daquela área afim. Por ex. modulava-se o professor de português que também se responsabilizaria pelo ensino de artes.

esse anseio, que se vincula à compreensão de inexistência de conflito ou contradição entre uma formação que considere o desenvolvimento das dimensões física, psíquica, afetiva, cognitiva, social e estética e uma pretendida a partir das disciplinas/componentes curriculares.

Destaque-se que as Diretrizes Curriculares aprovadas em 2008 trazem um tópico que trata da contribuição dos componentes curriculares para a organização do ensino, no qual se reconhece que a formação almejada pela escola organizada em ciclos, transcende a aquisição de conhecimentos/conteúdos sistematizados e inclui, no processo formativo, outras dimensões. No entanto, sustenta que o “trabalho pedagógico nas diversas áreas de conhecimentos é fundamental no processo de escolarização, na medida em que essas proporcionam aos alunos diferentes ângulos de análise da realidade” (Idem, p. 43). Nesse sentido, parece confirmar-se a percepção de que, para a SME, o trabalho pedagógico a partir dos componentes curriculares/disciplinas não conflita com a formação ampliada proposta pela Resolução CME nº 214/04.

De outro lado, ao reconhecer a importância dos componentes curriculares, as Diretrizes afirmam que, ao mesmo tempo em que cada área do conhecimento possui seu objeto de estudo e sua linguagem particular, ela também possibilita uma relação interdependente e complementar com outras áreas, o que viabilizaria uma melhor compreensão da realidade. Portanto, consideram que “o princípio da interdisciplinaridade, constitutivo do trabalho nos Ciclos de Formação, não pressupõe a inexistência das disciplinas escolares” (GOIÂNIA, 2009, p. 43) nem que haja qualquer incongruência no trabalho a partir dos componentes curriculares em escolas organizadas em ciclos de formação e desenvolvimento humano. Com base nisso, as Diretrizes defenderam o trabalho pedagógico a partir dos componentes curriculares na formação em Ciclos a ser desenvolvida na RME de Goiânia. Interessante que a assunção dos componentes curriculares como organizadores do ensino não significou uma retomada dos conteúdos como elemento fundante de cada componente, todavia indicou objetivos a serem alcançados pelos componentes curriculares em cada ciclo.

No desdobramento dessa discussão, o documento apresenta de forma detalhada, a contribuição de cada área/disciplina (Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Matemática) para a formação dos estudantes, bem como os objetivos a serem atingidos em cada uma delas. Salienta-se que os objetivos de cada área/disciplina foram estabelecidos levando-se em consideração os ciclos, de modo que aparecem listados separadamente por ciclos. Interessante que, neste caso, o documento indica que cabe ao “coletivo de professores efetivar a articulação entre as áreas,

por meio de projetos, temas geradores, eixos temáticos ou áreas afins, de acordo com a proposta político-pedagógica de cada unidade educacional” (Idem, p. 44). Além disso, há que se considerar o tratamento dado à questão dos conteúdos escolares.

De acordo com o documento, durante muito tempo, eles foram tratados como uma questão meramente técnica, pois era atribuída à escola a

Função de transmissão do saber acumulado historicamente e cientificamente organizado, tendo como pressuposto que uma formação teórica sólida garantiria uma prática eficiente, desconsiderando-se o contexto em que tais práticas se produziam (Idem, p. 95).

Entretanto, tal concepção vem se modificando, a ponto de se questionar a primazia da abordagem linear dos conteúdos.

Nesse sentido, a ampliação do conceito de conteúdos implica no enriquecimento das experiências escolares, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos que permitam aos alunos uma visão mais abrangente e crítica da realidade, possibilitando-lhes a compreensão das condições históricas, sociais e políticas, de modo que não apenas descrevam o mundo que os rodeia, mas também transformá-lo (sic). Assim, o conteúdo só adquire significado se vinculado à realidade, se voltado para o enfrentamento de problemas colocados pela prática social (GOIÂNIA, 2008, p. 95).

Dessa forma, o documento ressignifica o entendimento do que são os conteúdos escolares, indicando a necessidade de sua ampliação, de modo que passem a estabelecer vínculos com a realidade concreta dos estudantes, ao mesmo tempo em que não fiquem presos a ela. Recorrendo a reflexões realizadas por Bernstein e Lima, afirma a importância das emoções, da motivação da memória e de novas temporalidades para a ocorrência de aprendizagens significativas, bem como levanta a necessidade de flexibilização curricular. Nesse contexto, a escolha feita pelas Diretrizes Curriculares de 2008, ao indicar o trabalho pedagógico a partir de objetivos e não dos “tradicionais” conteúdos, parecer estar baseada nessa compreensão.

Além disso, há que se considerar que os objetivos dizem respeito, segundo a revista online Nova Escola (2008) ao que se

Espera que a turma aprenda em determinadas condições de ensino. [...] [São eles que orientam] quais conteúdos devem ser trabalhados e quais encaminhamentos didáticos são necessários para que isso ocorra, [enquanto os conteúdos são o] o conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor deve ensinar para garantir o desenvolvimento e a socialização do estudante (p. 01).

Assim, a opção por um currículo a partir de objetivos por componente curricular e por ciclos estabelece aonde se quer chegar, mas não o caminho a ser percorrido, o que nos parece bastante apropriado, considerando-se que as Diretrizes se apresentam como documento orientador (e não definidor) da prática docente. Ademais, esta opção não impede o uso dos conteúdos como elemento de ensino, apenas coloca na responsabilidade dos professores sua escolha, o que também parece mais adequado, uma vez que amplia as possibilidades de gestão do currículo por parte dos docentes.

De outro lado, nota-se, que estas Diretrizes Curriculares sugerem a combinação entre elementos e posturas no trato do currículo: por um lado, considera que as áreas/disciplinas devem estar presentes no currículo, por possibilitarem “diferentes ângulos de análises” (Goiânia, 2008, p. 43), mas não da forma tradicional, compartimentada e isolada, nem na figura dos conteúdos, e sim, de maneira nova: interdisciplinar e a partir de objetivos. De outro lado, indica que a integração deve ser realizada pelos professores conforme o estabelecido em cada proposta político-pedagógica das escolas, mas de maneira a considerar os objetivos previstos para cada área/disciplina por ciclos, utilizando-se para isso de estratégias como projetos, temas geradores, eixos temáticos e áreas afins, que deixam de ser uma forma de organização do currículo escolar e tornam-se maneiras de se ensinarem os componentes curriculares. Dessa forma, depreende-se que as áreas de conhecimento, tratadas no documento como componentes curriculares, tornam-se o fio condutor do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas da RME.

Entretanto, fica-nos a indagação se o mais indicado não teria sido a condução dessa discussão a partir dos tempos de vida ou dos ciclos. Estes, apesar de aparecerem no documento como o objetivo central do processo pedagógico a ser empreendido pela RME de Goiânia e estratégia para uma formação integral, ficam subsumidos diante da intenção de um currículo organizado por objetivos para cada área do conhecimento. A impressão que se tem é a de que os objetivos elencados para as áreas, em cada ciclo, poderiam ser os mesmos caso a organização da escola fosse seriada. Isto faz lembrar o alerta de Arroyo (2007), em relação a alguns entendimentos que se tem sobre os tempos da vida:

Encontramos escolas e Redes que reduzem os tempos da vida a amontoados de anos sem, no entanto, repensar e superar a lógica segmentada, hierarquizada dos conteúdos [...]. A reorganização curricular se limita a elencar uma série de competências a serem dominadas em cada ano. Dos alunos se espera que vão passando, superando, contínua ou descontinuamente em cada ano ou compacto de anos, um conjunto de conteúdos programados. Em realidade nessa concepção não se mexe com profundidade nos currículos, nem nas lógicas que os estruturam (p. 45).

Apesar da opção por um currículo a partir dos componentes curriculares e não dos ciclos da vida, é importante sublinhar que no documento se indica que compete aos docentes, na sua prática pedagógica, articular os objetivos de cada componente curricular (área de conhecimento) dos ciclos associada ao entendimento de que cabe “ao coletivo de professores a tarefa de selecionar conteúdos adequados às peculiaridades locais e às características e necessidades dos educandos” (GOIÂNIA, 2009, p. 96). Isso amplia substancialmente a possibilidade de gestão do currículo por parte dos docentes, o que confirma, de certa forma, a intenção dessas Diretrizes Curriculares de se constituírem em documento **orientador** do trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas, não normas rígidas e padronizadas.

É importante destacar, ainda, que, a partir de 2013, as Diretrizes Curriculares para a Educação da Infância e da Adolescência, aprovadas em 2008, entraram em processo de discussão e reformulação. Estima-se, assim, que, até 2016, a RME de Goiânia tenha novas Diretrizes Curriculares.

Diante de tudo isso, nota-se, que a trajetória da organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano na rede municipal de ensino de Goiânia tem sido marcada por constantes revisões e reformulações sem, contudo, ter havido rupturas ou interrupções abruptas. Contudo, tal situação pode sinalizar para o que Cunha (1998) denominou “*administração ziguezague*”, em que cada gestor busca deixar *sua* marca na administração pública. Postura, segundo ele, que além de dificultar a avaliação das políticas educacionais, devido à velocidade em que são modificadas, também acaba gerando desconfiança entre os docentes, que passam a duvidar “das mudanças que lhes acenam a cada início de gestão” (CUNHA, 1998, p. 19). Embora a organização em ciclos esteja em desenvolvimento na RME há quase duas décadas, não é possível afirmar que, ao longo desse período, tenha havido, guiando o processo, uma mesma compreensão de ciclos. Pelo contrário, o que se nota é a tentativa de aparentes continuidades, porém com ajustes, que, em boa parte das vezes, acabaram por descaracterizar a proposta.

Contudo, não há como negar que apesar desse *ziguezague*, a RME de Goiânia vem, desde meados da década de 1980, construindo e apresentando propostas de organização do ensino e do sistema municipal. Propostas que, mal ou bem, foram discutidas coletivamente e ajudaram a constituir uma Rede com características peculiares quando comparada aos 245 demais municípios do Estado de Goiás. Destaque-se que ao longo dos últimos trinta anos e das várias reformas curriculares realizadas, percebe-se uma tentativa de diálogo com correntes pedagógicas e curriculares do campo progressista ou crítico, como as que apresentaram a

proposta de organização das escolas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, bem como uma tendência de ampliação do espaço e das condições do professor de realizar a gestão do currículo. Observe-se que, na medida em que foi ocorrendo uma flexibilização dos currículos na RME de Goiânia visando a possibilitar a incorporação de novos aspectos no processo formativo, foi-se ampliando também a possibilidade de ação dos professores em relação às escolhas e definições curriculares. Isso se deu, porém, ao mesmo tempo em que se intensificou o processo de regulação curricular com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Locais, sem falar na interferência que as avaliações de larga escala passaram a exercer no campo do currículo.

Diante desse quadro, buscar compreender a forma como os professores da rede municipal de Goiânia têm lidado com esse conjunto de legislações e propostas curriculares, assim como têm realizado a gestão do currículo parece não apenas interessante, como necessário, posto que o idealizado nos currículos oficiais, com ou sem a participação docente, requer necessariamente a ação dos professores para sua possível efetivação, ação esta que implica, por sua vez, escolhas, planejamento, ajustes, ou seja, requer a gestão do processo pedagógico, do conhecimento e da aprendizagem.

CAPÍTULO IV

OS PROFESSORES E A GESTÃO DO CURRÍCULO: entre prescrições curriculares e práticas “autônomas”⁵⁶.

O objetivo deste capítulo é explicitar de modo crítico-analítico a percepção ou visão dos professores da RME de Goiânia sobre como realizam a gestão do currículo na escola e na sala de aula. Devem ser consideradas nesta explicitação as diferentes legislações, propostas e diretrizes curriculares, assim como os vários materiais didáticos e paradidáticos publicados, confrontados com a autonomia dos professores no ato de pensar e realizar o processo educativo. Enfim, busca-se enxergar como escolhem, planejam e executam seu trabalho do ponto de vista da gestão do currículo, tentando-se perceber se se trata de uma ação decorrente das obrigações oficiais, ou se dá, ao mesmo tempo, em virtude da autonomia intelectual docente ancorada no cotidiano do trabalho do professor.

4.1 A gestão do currículo na prática docente: uma categoria em construção.

Para Roldão (1999a), a gestão “em qualquer campo é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretende atingir” (p. 37). Nesse sentido, implica analisar, ponderar, optar, decidir, concretizar a decisão ou desenvolver a ação escolhida; avaliar tal desenvolvimento e seus resultados, prosseguir, rever ou abandonar a decisão tomada. No tocante à gestão do processo educativo ocorre o mesmo movimento, sendo o currículo um dos aspectos da gestão educacional. Toda prática educativa, para a autora, é o resultado de uma opção de gestão curricular, que, desde a mais “tradicional” à mais “moderna”, contém uma escolha “sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados” (ROLDÃO, 1999a, p. 13).

Entretanto, há uma variação nos níveis de decisão e nos papéis dos agentes envolvidos nessas escolhas, pois há diferença significativa de atribuições e poder entre gestores nacionais da educação, legisladores, estudiosos, gestores locais, editores de material pedagógico, professores, pais e alunos, entre outros. De acordo com Sacristán (2000), existem âmbitos em que se planejam as ações educativas e “não há um plano universal completo que estruture

⁵⁶ Autonomia aqui é entendida como a capacidade do sujeito de escolher e tomar decisões de forma independente e a partir de critérios estabelecidos por ele, ou seja, é o “principio da livre determinação do sujeito, de um grupo específico ou de um conjunto político maior” (CATTANI, 1997, p. 27).

ordenadamente o que cada agente decide” (p. 211), de modo que cada âmbito possui atribuições próprias e realiza um tipo de gestão do currículo. Esta, portanto, pode dar-se desde o âmbito nacional, chamado por Sacristán (2000) de político, até o âmbito da escola e do professor, havendo, é claro, uma relação entre eles, pois não

Formam um sistema de níveis totalmente hierarquizados [...]. Os professores podem seguir os guias curriculares dos editores de material didático ou os que a administração sugere, por exemplo, mas também é certo que alguns adotem, às vezes, modelos que os professores praticam (p. 214).

Nesse sentido, as propostas curriculares a serem desenvolvidas nas escolas podem ter diferentes origens e implicar em escolhas de gestão também diversas. A formulação de planos curriculares em âmbito nacional, por exemplo, geralmente se materializa em legislações como a LDB e as DCN ou em projetos governamentais do tipo dos PCN; em ambos os casos, por serem nacionais, podem tentar abranger um universo grande de aspectos do cotidiano da escola, estabelecendo sequências didáticas muito detalhadas que podem dificultar a gestão dessa proposta pelos docentes. Conforme Sacristán (2000), planos curriculares detalhados desde o âmbito nacional são, muitas vezes, um tipo de intervencionismo, com objetivos de controle da eficácia do sistema educativo, e colaboram para uma diminuição do compromisso profissional dos docentes, além de diminuir sua criatividade pedagógica, reflexão que nos parece também pertinente se direcionadas aos planos em âmbito estadual e, até mesmo, municipal. Ademais, a partir da crença de que são planos cuidadosamente elaborados por especialistas e/ou estudiosos, acredita-se que são capazes de inovar a prática pedagógica docente. Contudo, o autor afirma que análises de experiências que tentaram oferecer esse tipo de plano curricular mostram que estas acabaram fracassando em seu intento, pois não “basta dispor de alguns materiais cuidadosamente elaborados ou propor grandes ideias para que a prática se mova de acordo com esses enunciados, a mudança em educação é mais complexa” (SACRISTÁN, 2000, p. 211).

Em virtude disso e de outras questões, é que o autor indica o desenvolvimento do currículo a partir da escola. Com esse tipo de desenvolvimento, deixa-se de lado

A esperança nos grandes projetos cuidadosamente planejados fora da prática por agentes especializados, para enfatizar o valor de tentativas mais modestas, mas próximas às condições das escolas e desenvolvidas em colaboração com elas e seus professores (SACRISTÁN, 2000, p. 212).

No Brasil, desde 1996, tem-se desenvolvido algo nesse sentido, a partir da exigência de elaboração, pelas escolas, de seu Projeto Político Pedagógico. Neste, questões singulares

de cada escola são consideradas no processo de desenvolvimento curricular, sem, contudo, que isto signifique independência do estabelecido legalmente em nível nacional. Assim, percebe-se que a gestão do currículo proposto em âmbito nacional, estadual ou municipal tem sido realizada pela escola e também por seus professores.

Para Roldão (1999a), sempre haverá um grau de decisões curriculares centralizadas nacionalmente, na medida em que se considere desejável a garantia de certa “unidade nacional” em relação ao que as escolas devem ensinar, o que nos parece ocorrer no Brasil a partir da LDB, das DCN e, agora, a partir da tentativa de estabelecimento da BNCE. Entretanto, a autora também defende que cada vez mais um grupo de decisões curriculares ficará a cargo das escolas e de seus professores e, em virtude disso, a gestão do currículo ocorre exatamente nesse momento em que os professores equacionam as orientações nacionais em relação à realidade específica de sua sala de aula, com base na sua experiência e seu conhecimento científico e educativo (ROLDÃO, 1999a, p. 48).

Segundo ela, a tradição portuguesa em relação à elaboração curricular reservava, até pouco tempo, um papel secundário aos professores, pois as decisões curriculares eram tomadas centralmente por equipes de especialistas, restando ao professor apenas a possibilidade de execução do currículo pensado e prescrito de fora da escola. Mas mudanças no contexto passaram a exigir uma modificação nessa relação e os professores foram deixando a condição de executores para se tornarem decisores e gestores do currículo. Assim, a disposição portuguesa de descentralizar elementos de decisão curricular provocou, segundo ela, mudanças na função docente, no seu papel, criando a necessidade de um profissional no lugar do funcionário; gerou a necessidade de um docente com mais autonomia.

No caso brasileiro, também se encontra na história educacional certa tendência de elaboração curricular de forma centralizada, em que os professores têm sido vistos como executores, como por exemplo, a vivenciada no período do governo militar. Desde a redemocratização iniciada em meados dos anos 1980, no entanto, tem havido um esforço, no sentido de constituir a escola e os docentes como entes responsáveis pelo desenvolvimento curricular. Segundo Arroyo (2011), nas últimas décadas, pode-se perceber manifestações múltiplas de resistência dos docentes contra as tentativas de controle de suas práticas.

Os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades; lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo (p. 35).

Isso representa, sem dúvida, um avanço para os docentes que, paulatinamente, têm-se tornado sujeitos da ação pedagógica, mas há que se considerar que, mesmo nos momentos de maior centralização e imposição curricular, a gestão dos currículos sempre teve a participação docente, pois seu protagonismo “pode ir desde propostas autônomas que eles planejam e desenvolvem até a adoção crítica e adaptada a suas circunstâncias, de modelos elaborados desde fora ou pertencentes a outros professores e escola” (SACRISTÁN, 2000, p. 212).

Sendo assim, os professores são percebidos como agentes centrais na gestão do currículo, mesmo naqueles pensados e elaborados de forma centralizada e em âmbito nacional.

Por outro lado, os diferentes âmbitos de gestão do currículo e seus atores geram, por sua vez, tipos distintos de documentos curriculares. De um lado, há o chamado currículo oficial ou formal, que representa “o estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo” (LIBÂNEO, 2003, p. 144); de outro, o currículo real ou praticado, que exprime o que de fato acontece na sala de aula a partir de um plano pedagógico ou de ensino. É a concretização do planejado, ainda que passível de mudanças durante o processo de realização. Libâneo (2003) fala, ainda, de um terceiro tipo de currículo: o oculto, que representa “tudo que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio escolar” (Ibidem).

Diante das concepções aqui expressas, temos que os âmbitos de elaboração e gestão curricular (nacional, estadual, municipal, escolar, docente) produzem tipos diferentes de currículo (formal, real e oculto) e, além disso, que são mediados por certos elementos, como legislação educacional e curricular, produção de material pedagógico, realização de pesquisas e estudos sobre o tema, aplicação de políticas de exames padronizados para a avaliação discente, entre outros.

A gestão do currículo realizada pelos docentes é, pois, tarefa complexa em cuja consecução múltiplos fatores interferem, vez que implica escolhas de caminhos e de procedimentos. Conforme Saviani (2005), a história do currículo e das disciplinas escolares indica que a produção e a distribuição do saber escolar seguem caminhos tortuosos e, às vezes, tumultuados, o que geralmente provoca negociações em relação às decisões a serem tomadas e a principal negociação se dá no âmbito da gestão docente do currículo, pois segundo a autora, é nela que

Ocorre a relação pedagógica propriamente dita, quando os professores redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos) para desenvolvê-las e vão frequentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem (SAVIANI, 2005, p. 13).

Nesse sentido, considerando que o foco desta pesquisa é conhecer como se dá a gestão do currículo realizada por um conjunto de professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, e considerando que esta envolve o equacionamento entre o currículo oficial, geralmente produzido por instâncias de poder de fora da escola, e o currículo praticado ou real, buscou-se recolher dados acerca de como os professores têm realizado o processo de escolha e planejamento curriculares, bem como o processo de sua execução.

4.2 Os sujeitos da investigação

A pesquisa recolheu informações de um grupo de 99 professores de dez escolas da RME de Goiânia distribuídos pelos três ciclos: do Ciclo I, houve a participação de 26,5% dos professores da amostra; do ciclo II, 28,6% e do ciclo III, 44,9%.

Os professores que atuavam no ciclo III tiveram mostraram maior receptividade à pesquisa, visto que praticamente 45% dos respondentes foram desse ciclo. Em segundo lugar ficaram os professores do ciclo II e, por último, os professores do ciclo I. Tal ocorrência pode ser explicada devido à quantidade diferenciada de professores lotados em cada ciclo, uma vez que no ciclo III, havia 108 professores lotados; no ciclo II, 107 e no ciclo I, 70. Se for observada a graduação desses professores, encontra-se que 41% são pedagogos e 59% são professores de área específica, o que nos leva a considerar que houve certo equilíbrio entre esses dois tipos de formação.

Outro dado interessante é o relativo à formação dos professores que participaram da pesquisa. Mais de 81% informaram possuir pelo menos uma especialização. Este é um fato bastante relevante, uma vez que indica, por um lado, que os professores estão dando continuidade à formação inicial, assim como que parece estar em curso na rede municipal uma política de valorização da formação docente. Contudo, chama atenção a variedade de cursos de especialização frequentados pelos professores: mais de 35 tipos diferentes, sendo que, dentre estes, psicopedagogia apareceu com bastante evidência (Quadro 04).

Vale destacar que nesse grupo de professores predominaram três graduações: Pedagogia (41%), Educação Física (12%) e Matemática (10%). O restante dos professores

está distribuído em nove graduações diferentes⁵⁷. Considerando a lista das 35 especializações cursadas em relação às três graduações predominantes, (Quadro 04) pode-se perceber que os professores, no geral, buscam conciliar a formação inicial com uma especialização na área de educação. No entanto, como a área da educação é bastante ampla, alguns professores acabam se beneficiando disso para cursarem especializações genéricas que, nem sempre, têm possibilidade de colaborar com a prática docente, como é o caso de especializações em “Treinamento esportivo; Nutrição e Prescrição de atividade física”, “Matemática, Controladoria e Finanças”, entre outras. Não que a qualificação continuada deva ter como objetivo exclusivo o aperfeiçoamento da prática docente, mas, que este seja um dos motivos para que ela ocorra. Tal fenômeno leva a supor que o ensejo principal para a continuidade da qualificação pode estar sendo a aquisição da gratificação por titularidade⁵⁸, prevista no Estatuto do Magistério e no Plano de Carreira Docente do município de Goiânia.

A carga horária de trabalho na rede municipal de Goiânia desses 99 professores, também mostra um dado interessante, visto que pôde-se constatar que a maioria deles (53,7%) trabalha com uma carga de 30 horas semanais, contra 34,7% que cumpre carga de 60 horas⁵⁹. A princípio essa situação parece ser bastante favorável aos professores, posto que indica que a maioria trabalha apenas em um turno. Contudo, é importante perceber se estes professores que informaram trabalhar apenas um turno na RME de Goiânia estão ou não ampliando a jornada de trabalho em outra rede de ensino e, nesse sentido, os dados coletados demonstram que 39,2% dos respondentes afirmaram trabalhar em outra rede de ensino. Portanto, se este percentual for somado aos 34,7% que disseram ter uma carga horária de 60 horas (dois turnos) na rede municipal de Goiânia, percebe-se que a maioria (73,9%) dos professores dessa amostra, trabalham dois turnos, seja na RME de Goiânia, seja com complementação em outra rede.

Sendo assim, constata-se neste estudo que a maioria dos professores que participaram da pesquisa, está cumprindo uma jornada de trabalho alta e, com isso, podem estar colocando em risco não só a qualidade do ensino por eles oferecida, como também sua própria saúde. Conforme Alves (2012), os dados da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica em Goiás* indicam que “22% dos sujeitos docentes goianos tiveram afastamento médico (no Brasil esse percentual de afastamento docente é de 38%)” (p. 146). Mesmo não havendo uma

⁵⁷ História, Geografia, Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Artes, Biologia, Sociologia e Filosofia.

⁵⁸ Neste caso, correspondente a 30% de aumento sobre o vencimento básico.

⁵⁹ O levantamento feito indica que existem professores com carga horária de 20 e 40 horas semanais, mas em número muito pequeno, razão pela qual não entraram na análise geral.

comprovação da relação direta entre a carga horária semanal de trabalho dos professores com os pedidos de afastamento médico, este pode ser considerado elemento significativo na ocorrência do adoecimento docente.

Salienta-se também que esse pode ser um dos motivos que justifique o fato de poucos professores dessa amostra terem realizado pós-graduação *stricto sensu*, pois somente seis fizeram mestrado. Trabalhando em dois turnos, as condições efetivas para realização de um mestrado são bem reduzidas, uma vez que a dedicação requerida e o tempo para finalização de um curso de mestrado são relativamente maiores que os exigidos em uma especialização. Outro motivo pode ser o fato de o acréscimo salarial advindo da titulação de mestre ser considerado pouco atrativo, pois significa aumento de apenas 10% sobre a titularidade de especialista. Assim, se o professor já possui os 30% de titularidade decorrentes de uma especialização, com o mestrado tal gratificação passa a ser de 40%, conforme o art. 26 do Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia.

De qualquer maneira, há que se ressaltar a significativa quantidade de professores que buscaram uma ampliação da formação inicial, seja com a pós-graduação *lato-sensu*, seja com a *stricto-sensu*, o que, sem dúvida, é muito positivo, não apenas para o próprio professor, como para a educação no município.

No tocante à experiência no exercício da profissão docente, é possível buscar nas considerações apresentadas por Huberman (2000) em relação às “tendências gerais do ciclo de vida dos professores” no qual ele afirma haver cinco momentos. O primeiro deles é a “**entrada na carreira**”, que conforme estudos empíricos realizados sobre a escolha da carreira docente que se dedicam a essa fase, refere-se aos dois ou três primeiros anos de ensino, correspondentes ao estágio da “sobrevivência e da descoberta” (p. 39). É quando se conhece a carreira e se familiariza com sua dinâmica.

Em seguida, vem a “**fase de estabilização**” que acontece entre quatro e seis anos após a entrada na carreira. É o tempo em que a pessoa “passa a ser” professor, o que significa que eliminou outras possibilidades de carreira e assumiu a profissão. Segundo Huberman (2000), neste momento acentua-se

Seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento, [acompanhado de] um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica (p. 40-41).

A terceira fase é a da "**diversificação**", entre sete e 25 anos na carreira, que se refere ao período em que a pessoa se lança "numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa etc." (HUBERMAN, 2000, p. 41). Nessa fase, os professores são mais motivados, dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas, nas comissões de reformas que surgem nas escolas. Essa motivação poderá traduzir-se em ambição pessoal à procura de maior autoridade, responsabilidade e prestígio, que pode se dar por meio de acesso a postos administrativos (HUBERMAN, 2000, p. 42).

A fase seguinte é a do "**questionamento e distanciamento afetivo**", que corresponde ao período entre 25 e 35 anos na carreira. Nela, os professores se colocam uma série de questões em que "examinam o que terão feito de sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos" (Idem, p. 43) e experimentam uma "sensação de rotina", causada por um lado, pela monotonia da vida cotidiana da sala de aula e, por outro pelos sucessivos fracassos das "experiências ou das reformas estruturais [de] que as pessoas participaram energeticamente" (Idem, p. 43).

A última fase, segundo Huberman (2000) é a do "**desinvestimento na carreira**", que ocorre entre 35 e 40 anos de trabalho quando as pessoas diminuem consideravelmente o grau de investimento e dedicação ao trabalho e passam a "consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores a uma vida social de maior reflexão" (Idem, p. 46).

Segundo a categorização utilizada por Huberman (2000), o encontrado sobre esse tema em nossa pesquisa revela a seguinte situação:

Quadro nº 05 Tempo/fase dos professores da RME na educação.

Tempo na Educação	%
Entrada na Carreira (0 a 3 anos)	4
Fase da estabilização (4 a 6 anos)	14
Fase da Diversificação (7 a 25 anos)	67
Fase do questionamento e distanciamento afetivo (26 a 35 anos)	12
Fase do desinvestimento na carreira (36 a 40 anos)	1
Total	98 ⁶⁰

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Percebe-se, assim, que a maioria dos sujeitos está em uma etapa intermediária, que corresponde à junção da fase de diversificação da experiência profissional com a fase da

⁶⁰ Neste caso este índice de respostas se deve a dois participantes que não responderam á questão.

estabilização na carreira. Isso indica que estes professores possuem uma experiência razoável na profissão e uma tendência de comprometimento com ela e com sua valorização. Nos outros polos da carreira, início (entrada na carreira) e fim (questionamento e desinvestimento afetivo bem como desinvestimento na carreira) nota-se um quantitativo pequeno de docentes, o que sugere baixa interferência de fatores como pouca experiência e incertezas profissionais, de um lado, e desinteresse, pouco envolvimento e espera por aposentadoria, de outro.

Não obstante, é importante salientar que o tempo de permanência do professor em uma mesma escola também compõe-se como elemento fundamental para sua constituição profissional, visto que isso possibilita, entre outras coisas, o estabelecimento de vínculos profissionais. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou levantar o tempo em que esses professores encontravam-se lotados na mesma escola e, para tanto, usou a mesma classificação adotada por Huberman no tocante ao tempo na carreira. O resultado encontrado está exposto no Quadro 06, a seguir.

Quadro nº 06 Tempo/fase de lotação dos professores da RME na mesma escola.

Tempo na Educação	%
Entrada na Carreira (0 a 3 anos)	46
Fase da estabilização (4 a 6 anos)	27
Fase da Diversificação (7 a 25 anos)	24
Fase do questionamento e distanciamento afetivo (26 a 35 anos)	0
Fase do desinvestimento na carreira (36 a 40 anos)	0
Total	97

Fonte: Elaboração da autora a partir dos questionários.

Partindo do indicado por Huberman (2000), de que o professor entra na fase da estabilização na carreira entre quatro e seis anos, optou-se por considerar o limite temporal dessa fase (seis anos) como linha de corte na definição da permanência do professor em uma mesma escola, ou seja, a continuidade do professor na mesma escola por seis anos ou mais foi considerada temporalidade ideal. Além disso, essa quantidade de anos representa também a média de tempo em que os professores dessa amostra estão na carreira. Dessa forma, a situação encontrada é substancialmente diferente da anteriormente descrita, visto que a maioria dos docentes dessa amostra informou estar lotado na mesma escola a menos de seis anos, o que indica uma rotatividade considerável pelas escolas da RME de Goiânia.

Entretanto, quando se olha para o grupo de professores que estão na fase da diversificação na carreira, esse cenário muda favoravelmente à permanência destes na mesma escola, uma vez que 24% dos professores se encontram há mais de seis anos na mesma escola,

o que indica que, na medida em que os professores se vão consolidando na carreira, também vão permanecendo por mais tempo na mesma escola.

Chama atenção, porém, o fato de que, do início até os seis anos na profissão, a tônica tenha sido a rotatividade entre escolas. Há que se descobrir os motivos de tal rodízio. Ademais, é importante considerar, ainda, que tal rotatividade pode impactar negativamente a consolidação da experiência docente, visto que “tem graves consequências para o coletivo escolar, pois a consolidação do consenso e a constituição de um grupo articulado dependem da permanência dos profissionais na mesma unidade escolar por um período razoável de tempo” (SILVA, 2012, p. 108).

Daí que, ao que parece, a rotatividade dos professores pelas escolas, é parte do processo de precarização do trabalho docente, podendo interferir substancialmente nas possibilidades de uma gestão do currículo de forma compartilhada, obrigando cada professor a agir sobre ele de maneira individual e isolada.

O panorama formado a partir das dez escolas pesquisadas mostra a predominância de mulheres (74,7%), trabalhando em dois turnos, com formação acadêmica acima da graduação, visto que possuem no mínimo o título de especialista, e se encontram no meio da carreira docente. Além disso, indica, também, a existência de uma rotatividade relativamente significativa dessas professoras pelas escolas da rede.

Resta saber, então, até que ponto esse contexto, interfere ou condiciona a gestão do currículo realizada por esses sujeitos. Assim, o presente capítulo busca desvendar como os professores têm realizado a gestão do currículo, a partir da análise de três aspectos gerais: 1) a visão de currículo dos professores, a organização curricular e o que sabem sobre os documentos oficiais de currículo, 2) planejamento e elaboração do currículo: liberdade para criar e 3) a execução do currículo planejado: interveniência de múltiplos fatores.

4.3 A visão de currículo dos professores e a organização curricular

Encontrar uma definição de currículo que consiga sintetizar todas as posições possíveis nesse tema é tarefa não só árdua como praticamente impossível. Segundo Pacheco (2005), “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporânea e negativa” (p. 35). Contudo, cada professor trabalha com um entendimento do tema. Basta ver o ocorrido na questão: “Para você o que é currículo?”, em que foram obtidas 90 respostas

diferentes de um universo de 90 professores que responderam à questão.⁶¹ Essa multiplicidade de respostas, portanto, indica a complexidade na qual o tema está envolto. Entretanto, apesar da diversidade de respostas, percebeu-se que elas continham ideias diferentes quando olhadas de maneira mais atenta. Dessa forma foi possível aproximá-las e organizar cinco grupos de entendimento do que é currículo. (Quadro 07)

No primeiro grupo estão as respostas que continham o entendimento de currículo como conjunto de disciplinas, conteúdos, temas ou atividades a serem ensinados. No segundo grupo, foram reunidas as respostas em que os sujeitos da pesquisa entendem currículo como plano de trabalho e orientador da prática do professor. Ficaram no terceiro grupo as respostas que apontam currículo como o elemento organizador da escola, sendo o quarto grupo formado pela compreensão de currículo como elemento de poder e de cultura e, finalmente, o quinto grupo composto pelas respostas que apresentam uma visão de currículo como as experiências proporcionadas aos estudantes. Vale destacar que a categorização aqui apresentada originou-se da leitura das 90 respostas dadas pelos professores à questão.

O entendimento de currículo como conjunto de disciplinas, conteúdos, temas ou atividades a serem ensinados foi o que teve o maior número de indicações (44,4%). Além disso, essa concepção apareceu, em vários momentos, associada à ideia de planejamento, programação, sequência e prescrição, como fica visível nas seguintes falas docentes: “É o conjunto de matérias acompanhadas das propostas a serem trabalhadas pelos alunos em uma determinada série” (Q 18)⁶²; “currículo é uma programação mínima, que o educador precisa cumprir com os educandos durante o curso” (Q 09); “é a organização sistematizada dos conteúdos de forma crescente em nível de dificuldade” (Q 33); ou “é a seleção de conteúdos e assuntos que deverão ser ensinados a um determinado grupo, obedecendo suas particularidades” (Q 70).

Nota-se a predominância entre os professores da amostra, de uma visão tradicional ou técnica de currículo, na qual se impõe a ideia de um plano estruturado de ensino, com caráter prescritivo, assentado em objetivos e consolidado em um conjunto de disciplinas, conteúdos e matérias a serem ensinados pelos professores e, portanto, apreendidos pelos alunos.

⁶¹ Foram 99 os professores que participaram da pesquisa; no entanto, houve nove professores que não responderam a esta questão.

⁶² Corresponde à resposta encontrada no Questionário 18. As respostas são identificadas por um número atribuído a cada participante.

Fato particularmente interessante, como se viu, desde o primeiro capítulo deste estudo é essa visão bastante antiga de currículo, tendo predominado por longo período na história da escola e, a partir do início século XX, em teorias específicas de currículo, que se caracterizam por essa abordagem tradicional. Constatar a predominância desse tipo de entendimento entre os professores pesquisados explicita a força e poder dessa visão, herdeira que é de uma tradição que tem visto na escola o *locus* de constituição do “homem moderno” requerido no início do século XX. Esse homem deveria ser educado na e pela escola, e nela adquirir os hábitos necessários para sua incorporação a uma vida laboral adulta. Segundo Silva (2004), para o primeiro elaborador da teoria de currículo, Franklin Bobbitt, a escola deveria funcionar “da mesma forma que outra empresa comercial ou industrial” (p. 23). Assim, coube aos especialistas em currículo elencarem as habilidades requeridas para uma boa incorporação dos indivíduos na vida produtiva e organizá-las de forma objetiva e eficiente. Nesse contexto, as disciplinas escolares e seus conteúdos pedagógicos foram convertidos em mecanismos para o desenvolvimento de tais habilidades. Além disso, são as disciplinas e os conteúdos que organizam o tempo-espço do trabalho escolar ainda hoje.

É digno de nota, ainda, que, segundo Machado (2002), a partir da segunda metade do século XIX, estudar e fazer ciência adquirem valor em si mesmo, de modo que ocorre, então,

Certo deslocamento entre o conhecimento chamado de “científico” e o conhecimento em sentido amplo, com a consequente superestimação de uma forma de conhecer, a “científica”. Aos poucos o processo de fragmentação do conhecimento caminhou no sentido da crescente subdivisão da própria ciência em múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar (p. 138).

Consequentemente, isso provocou um reducionismo no entendimento não só do papel da escola, como também no de currículo, tendo sido tudo resumido às disciplinas e aos seus conteúdos. Desse modo, o ensino dos conteúdos passou a dominar e justificar a programação curricular e pedagógica da escola.

O entendimento acima expresso ficou patente nas respostas reunidas no primeiro grupo, como se pode ver pelas seguintes afirmações de que currículo são os “conteúdos a serem administrados durante o ano letivo, de uma certa disciplina escolar para uma determinada série” (Q 82); “conjunto de matérias, disciplinas constantes de um curso” (Q 78); ou “documento [oficial] onde consta os conteúdos mínimos e necessários para serem ensinados em cada agrupamento/ série” (Q 96).

Considerando que o papel da escola vai além da transmissão dos conteúdos das disciplinas que compõem seu currículo ou, ainda, conforme o exposto nas Diretrizes

Curriculares da SME, que afirma que “a escola não pode restringir-se em (sic) repassar informações ou transmitir conteúdos” (GOIÂNIA, 2009, p. 24), parece que a predominância, entre os professores pesquisados, da posição acima explicitada demonstra não apenas uma visão tradicional de currículo, mas indica, também, a possibilidade de uma ação educativa restrita ao ensino de conteúdos, o que sinaliza para a possibilidade de certa divergência em relação ao contido no documento oficial local sobre currículo que supõe uma formação ampliada.

É importante analisar, ainda, o posicionamento dos professores que afirmaram ser o currículo um documento que orienta o trabalho do professor. Embora seja um entendimento mais ampliado que o anterior, não foge à tradição acima apontada, uma vez que continua operando na lógica do estabelecimento de um programa de ensino estruturado, controlado e prescritivo. Da mesma forma, encontra-se o posicionamento que afirma ser o currículo as experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, pois novamente a lógica prescritiva se impõe. Como afirma Pacheco (2005),

Na tradição técnica, currículo significa o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista (p. 33).

Outro conjunto de respostas indicou posicionamento diferente do acima exposto. Assim, no tocante ao grupo de respostas que conferiram ao currículo o papel de organizador da escola, é possível notar um posicionamento que foge um pouco da perspectiva tradicional ou técnica sem, contudo, romper completamente com ela. Nessa abordagem encontra-se a compreensão da necessária planificação do trabalho pedagógico, com a qual concordamos, pois do contrário esse trabalho se daria “ao sabor das circunstâncias, as ações [seriam] improvisadas, os resultados não [seriam] avaliados” (LIBÂNEO, 2003, p. 123). Entretanto, a planificação proposta não significa engessamento ou controle da prática pedagógica, uma vez que uma das características fundamentais do planejamento defendido é sua essência processual, não podendo determinar rigidamente os resultados pretendidos.

Assim, posições que definiram o currículo como “eixo condutor do trabalho pedagógico da escola” (Q 04); ou “a identidade da escola” (Q 88), se aproximam desse segundo referencial. É oportuno salientar que, para tal perspectiva, o planejamento da escola se concretiza no e pelo projeto pedagógico curricular, como refere Libâneo (2003), ou pelo projeto político pedagógico (PPP) como tratam outros autores. Para Libâneo (2003), o projeto

pedagógico-curricular “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola” (p. 125). Como tal, institui todo o seu funcionamento, além de viabilizar uma gestão discutida e partilhada. Uma das dimensões desse projeto é a curricular que, para Libâneo, expressa a ideia de uma “seleção da cultura da sociedade e uma ambientação para viver experiências culturais” (p. 128). Para tanto, a escola organiza a proposta curricular, que, na prática, “reúne os objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico” (ibidem), de maneira que há uma profunda articulação entre este e a proposta curricular.

É possível ponderar, portanto, que, nesse caso, o entendimento do termo currículo apresenta um alargamento considerável em relação ao anterior, ainda que o mantenha vinculado a uma ideia de planejamento prévio, o que poderia sugerir uma intenção prescritiva. Todavia, o planejamento proposto tem, neste caso, caráter aberto e processual.

No entanto, a perspectiva apresentada pelos professores que rompem de forma mais contundente com a tradição técnica do currículo é a que afirma ser este o resultado da interferência do poder e da cultura. O que pode ser detectado a partir das seguintes respostas: o currículo está relacionado “ao poder, transmite visões particulares e interessadas, tem história e se vincula a um contexto social e histórico” (Q 73). Nota-se, portanto, grande proximidade com a visão crítica de currículo, perspectiva que começa a se sobressair a partir de meados do século XX, em que a contestação a uma visão de escola e de currículo tida como reducionista e simplista se fez com força. As teorias críticas denunciaram a aparente neutralidade da escola e dos currículos escolares contida nas teorias tradicionais de currículo que, sob o manto da técnica e do controle, na prática acabavam por encobrir os interesses que guiavam as escolhas curriculares e por falsificar consensos. Assim, elas se constituíram em teorias da contestação, da denúncia e da luta por desmistificar o caráter interessado e ideológico que as escolhas curriculares encerravam.

Contudo, apesar da força da crítica e do potencial destabilizador do *status quo*, as teorias críticas de currículo padecem de um limite paralisador: “o distanciamento entre a produção ‘teórica’ e a realidade vivida no cotidiano das escolas” (SOUZA, 1993, p. 126). Talvez por isso, a maioria esmagadora dos professores que participaram dessa pesquisa, tenha manifestado uma compreensão de currículo vinculada à tradição técnica, que, mesmo sendo limitada, ainda consegue responder às demandas do cotidiano das salas de aula e que, de certa forma, estão no horizonte de preocupação dos docentes. ,

4.3.1 – O que os alunos devem aprender na visão dos professores

Conforme Sacristán (2000), a definição do conteúdo do ensino “é um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino” (p. 149), pois envolve a definição da função que se espera que a escola cumpra junto aos indivíduos, à “cultura herdada”, à sociedade existente e a que se quer constituir; como construir um consenso em relação a tais funções tem se mostrado muito difícil, a determinação dos conteúdos a serem ensinados na escola tem gerado muitas controvérsias. Entretanto, admite-se que o conceito de *conteúdo* de ensino é fruto de uma construção social historicamente datada, pois

O que num determinado momento são considerados conteúdos legítimos do currículo ou do ensino reflete certa visão do aluno, da cultura e da função social da educação, projetando-se neles não apenas a história do pensamento educativo, mas a da escolarização e as relações entre educação e sociedade [...]. O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

Nesse mesmo sentido, segundo Saviani (1996,) a discussão encontrada nas obras que tratam da “história das matérias escolares” indicam que vários são os fatores que determinam a evolução de uma disciplina ou área de estudo e sua inclusão ou exclusão do currículo. Esses fatores podem estar ligados às finalidades educacionais determinadas pela sociedade e/ou às intenções específicas da escola como

Demandas por diferentes tipos de ensino, características e transformações sociais e culturais dos públicos escolares; renovação/estabilidade do corpo docente; sistemática de avaliação e seleção (provas, exames, vestibulares, concursos); condições materiais (construções escolares, mobiliário, equipamentos) e recursos, com destaque ao livro didático (p. 2).

Dessa forma, a determinação dos conteúdos de ensino depende da concepção de educação/formação que se tenha e da relação desta com um contexto sociocultural determinado, tendo, portanto, um fundo filosófico e político. Além disso, o que torna um *conteúdo* valioso e legítimo para ser transmitido na escola é, segundo o autor, a importância social que goza entre os que têm poder para determinar sua validade. Ou dito de outra forma, é fruto do arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2009) por meio do qual os membros de uma sociedade exercem, de maneira difusa ou organizada, determinada ação no sentido de transmitir valores, crenças, hábitos e costumes de um grupo às novas gerações,

de maneira impositiva e arbitrária, estabelecendo o arbitrário cultural de um determinado grupo social como dominante e quase único. Assim, os conteúdos legitimados social, política e culturalmente passam a fazer parte da programação escolar.

A escolha dos conteúdos de ensino, portanto, extrapola decisões técnicas e está relacionada a questões como divisões sociais entre grupos (mulheres/homens, criança da zona urbana/rural, pobres/ricos etc), que produzem entendimento diferenciado acerca do que é importante ser transmitido.

Cada sociedade, por meio dos mecanismos de que dispõe para propor ou impor, selecionou um tipo de conhecimento como digno de ser propagado nas escolas, menosprezou a importância de outros conteúdos e chegou, inclusive, a impedir o acesso de alguns aos quais não se considera dignos ou apropriados para entrar no currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 156).

Percebe-se, assim, que a determinação dos conteúdos de ensino envolve escolhas políticas, sociais e culturais, vinculando-se a agentes específicos que detêm o poder de realizar tais escolhas. Nesse processo, entram em jogo interesses de grupos diversos da sociedade como os representados pelos gestores dos sistemas, os estudiosos da temática, os políticos, os editores de material didático, os professores, os pais, os alunos, entre outros, que, nesse caso, têm poderes desiguais na determinação dos conteúdos escolares.

Além disso, há que se destacar que o termo *conteúdos*, segundo Sacristán (2000) tem passado por modificações. Inicialmente foi associado a uma significação intelectualista e cultural, “própria da tradição dominante das instituições nas quais foi forjado e utilizado.[...] Por conteúdo se entenderam os resumos da cultura acadêmica que compunha os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas” (p. 150).

Entretanto, concepções mais amplas de *conteúdos* de ensino têm levantado a necessidade de a escola “estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos” (Ibidem), o que torna os conteúdos de ensino mais difusos e nebulosos, pois explicitar claramente como ensinar/aprender “o desenvolvimento da percepção, da sociabilidade, da sensibilidade, do raciocínio, da afetividade, da ética, da sociabilidade” (GOIÂNIA, 2008, p. 44), é bem mais complexo que indicar o domínio das operações matemáticas elementares. A despeito dessa dificuldade, o entendimento ampliado de conteúdo de ensino apresenta vantagens em relação ao entendimento inicial, pois compreende que a escolaridade vai além da transmissão de conhecimentos e se configura como projeto de socialização e formação geral dos indivíduos. Contudo, é importante assinalar que, embora tenha ocorrido essa ampliação no conceito de conteúdo de ensino, isso

não implicou desvalorização dos conteúdos acadêmicos, vinculados à concepção mais restrita, pois estes continuaram a ser ensinados por meio das disciplinas presentes nos currículos escolares.

Nota-se, assim, a possibilidade de conteúdos de ensino variados, que geram, por sua vez, distintas aprendizagens. Segundo Sacristán (2000), na história das teorias de currículo há uma longa tradição em relação à definição dos tipos de aprendizagens necessárias, que vão desde as de tipo intelectual, passando pelos hábitos práticos ou habilidades de comportamento, até a aquisição de valores e criação de atitudes (p. 282). De outro ponto de vista, os PCN (BRASIL, 1997) abordam os *conteúdos* de ensino a partir de três grandes categorias: a) *conteúdos conceituais*, que se referem “à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade” (p. 74), b) os *conteúdos procedimentais*, que colaboram para que os alunos “construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem” (p.75) e c) os *conteúdos atitudinais* que se relacionam ao aprendizado de valores, uma vez que “a escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade” (p. 76).

Além disso, a discussão apresentada pelo MEC em torno da BNCE indica que “as referências organizadoras da ação educativa emergem dos ‘saberes e conhecimentos’, ‘vivências e experiência’ e ‘atitudes e valores’ que se constituem na matéria prima do currículo” (p. 16). Nesse contexto, é oportuno salientar, ainda, que o Parecer CNE/CEB nº 07 de 07 de abril de 2010 (BRASIL, 2010) que subsidiou as DCNEB, recomenda que “tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica” (p. 21), bem como que esta escola tenha no horizonte o desenvolvimento de uma “educação cidadã” cuja “missão essencial é construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos” (p.20).

Percebe-se, assim, que a despeito da controvérsia em relação à definição de quais devem ser os conteúdos de ensino, no geral parece que estes giram em torno de três grandes temas: conhecimentos, valores e hábitos práticos.

Com base nisso, este estudo buscou captar a visão dos docentes da amostra acerca do que consideram importante seus alunos aprenderem, tendo sido recolhidos 117 elementos diferentes a partir de 94 respondentes (Quadro 08). Destaque-se que os professores indicaram,

quase sempre, mais de um elemento a ser aprendido pelos alunos, bem como um mesmo elemento pode ter recebido várias indicações.

Para efeito de melhor compreensão do assunto em questão, optou-se por agrupar os 117 elementos apontados pelos professores em temas gerais, que se referenciaram inicialmente na discussão realizada sobre a definição dos conteúdos de ensino e no encontrado nas respostas dos professores. Diante disso, chegou-se a quatro grupos: a) habilidades cognitivas e sociais, b) conhecimentos, c) valores e ética e d) hábitos práticos. Ressalte-se que a distribuição das respostas dos docentes nesses grupos foi o resultado de um trabalho de análise e classificação realizado pela pesquisadora, que considerou as indicações docentes na relação com a discussão teórica a esse respeito. Além disso, buscou-se, com esta questão, compreender um pouco mais o entendimento dos professores do que é o currículo.

4.3.1.1. O enfoque na aprendizagem de habilidades cognitivas e sociais

É interessante perceber que dos 94 respondentes à questão sobre o que os alunos deveriam aprender, 35 apontaram elementos ligados à aquisição de habilidades cognitivas e sociais que, por sua vez, somaram 47 elementos diferentes, tendo havido um destaque às habilidades de ler, escrever, contar/calcular, interpretar, pensar/raciocinar e socializar, conforme quadro abaixo:

Quadro 09 - Elementos a serem aprendidos

a) Habilidades cognitivas e sociais

	ELEMENTO	Nº do Questionário
01	Acessar a cultura	19
02	Adicionar	04
03	Agrupar	04
04	Analisar	57,71
05	Aprender a aprender	74
06	Autonomia quanto a estudar	95
07	Calcular	30, 44, 60,38
08	Compreender o que faz	53
09	Compreender o texto	34,36,58
10	Concentração	10
11	Conectar ideias	72
12	Conhecer os conceitos matemáticos	12
13	Contar	04, 10, 89
14	Criar conhecimento	05
15	Dar significado ao que leu	04
16	Dominar as 04 operações	03
17	Enumerar	04
18	Escrever	10, 25, 14, 22, 28, 44, 51, 53, 89
19	Escrever com apropriação	19
20	Escrever com autonomia	14

21	Escrever corretamente	34, 36
22	Escrever de forma crítica	07
23	Expressar-se oralmente	42, 49, 58
24	Expressar-se por escrito	42, 49, 58
25	Interpretar	12, 25, 30, 49, 58, 60, 71, 84
26	Interpretar gráficos	33
27	Interpretar tabelas numéricas	33
28	Interpretar texto	33
29	Ler	10, 14, 19, 22, 25, 28, 30, 34, 36, 44, 49, 41, 53, 38, 6, 0, 84, 89
30	Ler com prazer	04
31	Ler fluentemente	12
32	Noção de distância	89
33	Noção de lugar	89
34	Pensar coerentemente	07
35	Pensar criticamente	07
36	Produzir textos	12
37	Quantificar	04
38	Questionar	07, 84
39	Raciocinar	10,
40	Raciocínio lógico	22, 33, 53, 98
41	Refletir	05
42	Resolver situações problemas (matemática)	04
43	Ser curioso	30
44	Socializar	07, 09, 22,
45	Subtrair	04
46	Técnicas de estudo	78
47	Temas do cotidiano	08

Fonte: Quadro organizado para esta pesquisa a partir do questionário aplicado.

A habilidade de leitura, como ler, ler com fluência, ler com prazer, ler com autonomia, por exemplo, dominou as indicações, aparecendo em 19 dos 35 questionários que trataram dessa dimensão (54,2%), indicando que, para os professores, ensinar a ler continua sendo umas das tarefas mais esperadas da escola. Essa posição pode ser explicada quando se considera que ensinar/aprender a ler faz parte da programação da escola moderna desde suas origens no século XVIII, tendo sido, inclusive, um ponto decisivo para sua constituição (ALVES, 2007), somada ao fato de o contexto atual estar valorizando e reconhecendo que a aquisição dessa habilidade, é fundamental, para a inclusão dos indivíduos na sociedade, inclusive com a instituição de políticas educativas como o Pacto da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC).

Além disso, a habilidade de escrever apareceu em 40% das indicações e a de interpretar em 25,7% e, assim como em relação à habilidade de ler, também apareceram pequenas variações como: “escrever, escrever de forma crítica e coerente, escrever com apropriação, com autonomia”, e “interpretar, entender o texto, interpretar os conteúdos”.

Logo na sequência, vêm as habilidades relacionadas ao universo do pensamento matemático, como contar, calcular e resolver situações problemas (22,8%). Nesse caso, as variações também são ilustrativas: “resolver as principais operações, calcular, contar, o básico do raciocínio matemático, etc.” Nota-se que o ensino da matemática também é considerado pelos professores como algo importante, o que parece ter uma raiz bem próxima da já apontada em relação à leitura, visto que, assim como esta, tem feito parte da programação escolar desde o século XVIII, pelo menos.

É importante sublinhar, ainda, o destaque dado pelos professores às habilidades de pensar/raciocinar e socializar. Ainda que com uma incidência menor que as anteriores, é interessante notar que essas habilidades indicam uma preocupação dos professores com o ensino em uma perspectiva um pouco mais ampla, o que fica visível ao se considerarem indicações como: aprender a “socializar, conviver, questionar, pensar e escrever de forma crítica e coerente” (Q 07), “desenvolver o senso crítico” (Q 03) e a aprender “o conteúdo mínimo e básico para se socializar”.

Vistas de modo geral, as 47 habilidades cognitivas e sociais apontadas pelos professores como necessárias de serem adquiridas por seus alunos não fogem ao esperado para a atual escola de ensino fundamental, assim como remontam ao projeto formativo da escola moderna desde longa data. O motivo para tal ocorrência parece associar-se ao reconhecimento de que tais aprendizagens são básicas para a formação dos indivíduos e, por isso, mesmo que antigas, permanecem atuais.

Conforme Souza (2008), “os sistemas nacionais de ensino, implantados em diversos países ao longo do século XIX, fizeram das primeiras aprendizagens a base da cultura escrita e disseminada às camadas populares, consagrando o ensino simultâneo da trilogia leitura – escrita – cálculo” (p. 21). No caso brasileiro a autora também informa que a partir da República (1889), ler “na escola primária constituía-se, um modo de aprender os códigos de sociabilidade e cidadania” (p. 56) e que “ensinar as crianças a redigirem com clareza, correção e fluência esteve no centro do empreendimento educativo” (p. 57); além disso, “a matemática havia há muito consagrado seu lugar nos programas de ensino elementar” (p. 59). Percebe-se, assim, que a força desse tripé nos projetos formativos da escola é não apenas incontestável, mas vem se mantendo ao longo dos anos.

Por outro lado, as habilidades relacionadas ao aprendizado de raciocínio/pensamento, apontadas pelos professores, remontam, por um lado, ao desenvolvimento da Psicologia no século XX, que divulgou a ideia de que “o aluno tem uma especificidade como indivíduo no processo de desenvolvimento de suas capacidades” (SACRISTÁN, 2000, p. 158), o que

serviu de base para as propostas de reforma educacional impetradas pelos escolanovistas, que, ao reconhecerem, dentre outras coisas, a capacidade de pensamento/raciocínio da criança, colocaram-nas no centro do processo educativo, como bem o demonstra o Manifesto dos Pioneiros de 1932: “a nova doutrina [...] transfere para a criança (sic) e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e centro de gravidade do problema da educação” (BRASIL, 1984, p. 416). Assim, os Pioneiros colaboraram para a constituição de um projeto formativo mais vasto, no qual “foram ampliadas as funções da escola elementar, traduzidas no esforço de reconstrução nacional pela educação” (SOUZA, 2008, p. 77) e que contribuiu para que os professores fossem paulatinamente considerando importante o aprendizado/desenvolvimento do pensamento/raciocínio infantil. Ademais, conforme Sacristán (2000), a ideia de que “o conhecimento experimenta um processo de construção-reconstrução histórica relativizava a ênfase tradicional no conteúdo herdado e acabado” (p. 159), o que também contribuiu para o destaque dado ao desenvolvimento da capacidade de pensamento e raciocínio da criança.

A par do reconhecimento da força histórica da perspectiva formativa da escola que se centra na aprendizagem do ler, escrever, contar e pensar/raciocinar, deve-se considerar também influências outras e mais recentes. Trata-se, por exemplo, da noção de desenvolvimento de capacidades⁶³, propugnada pelos PCN para o ensino fundamental, que colocou o centro do processo educativo na determinação de objetivos com vistas ao desenvolvimento de tais capacidades. Assim, conforme os PCN (BRASIL, 1997):

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolarização obrigatória (p. 70).

Ressalta-se, ainda, que as Diretrizes Curriculares da RME de Goiânia (2009), atualmente em vigor (2015), partindo da defesa de uma postura interdisciplinar, indicam “o estabelecimento de objetivos por componente curricular, nos diferentes ciclos” (p. 18). Assim, parece que os professores, ao elencarem essas 47 habilidades, podem ter-se referenciado em uma tradição histórica associada à ideia mais recente de objetivos, seja a contida nos PCN, seja a presente no documento da rede.

⁶³ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, estas capacidades poderiam ser: cognitivas, físicas, afetivas, estéticas, éticas e de inserção social (BRASIL, 1997, p. 67-68).

4.3.1.2 Os conhecimentos e conteúdos sistematizados como aquisição necessária

Outro grupo de elementos apontados pelos professores como importantes para serem aprendidos pelos alunos são os relacionados aos conhecimentos e conteúdos sistematizados. Esse grupo foi formado por 27 sugestões com essa conotação, o que representa 23% do total⁶⁴, e foram reagrupadas em três subgrupos. Esse reagrupamento se deu em função das diferenças sutis que surgiram entre as 27 sugestões, mesmo sabendo-se que tal procedimento poderia conter certo grau de redundância. Sendo assim, o reagrupamento organizado gerou os seguintes subgrupos: a) dos conteúdos formais, b) dos conhecimentos científicos e/ou acadêmicos, e c) dos conteúdos para compreender o mundo e a sociedade.

É interessante notar a preocupação dos professores com a aquisição de conteúdos e conhecimentos sistematizados pelos alunos, sejam eles formais, para conhecer o mundo e a sociedade, ou acadêmicos e científicos. Parece que, dessa forma, os professores estão reconhecendo, de um lado, a importância adquirida desses conhecimentos produzidos ao longo dos tempos e, de outro, estão afirmando o papel da escola como agência responsável por sua transmissão.

É importante notar que, no subgrupo dos conteúdos formais, a tônica dominante das respostas parece ver a escola como local de transmissão de um conjunto de noções conhecidas, uma vez que fazem parte da sua programação há muito tempo, inclusive tendo adquirido a alcunha de conteúdos, numa redução da ideia de conhecimentos. Assim, é que os professores que disseram que os alunos precisam aprender “os conteúdos básicos para cada série” (70), “Conteúdos básicos, que poderão complementar sua formação escolar” (Q 23), “os conteúdos normais” (Q 08), “os conteúdos dos PCN” (Q 40), “os conteúdos do vestibular e concursos” (Q 11), ou “os conteúdos que faltaram devido à promoção automática” (Q 65), entre outros, expressam a visão acima apontada.

De certa forma, esta ideia é herdeira da tradição técnica de currículo, que, como visto, colaborou para uma simplificação do papel da escola, que, ao longo do século XX, passou a ser vista como local do ensino de matérias, de conteúdos, ao contrário de espaço formativo mais amplo. Entretanto, se for levada em conta a provável relação entre os conteúdos ensinados na escola e os conhecimentos de referência, pode-se inferir que, nesse caso, os

⁶⁴ Lembre-se que, nesse caso, o total se refere aos 117 elementos apontados pelos 94 professores que responderam a essa questão.

professores colocam a tônica no compromisso da escola com a difusão dos conhecimentos sistematizados, embora de forma simplificada.

Com uma conotação mais abrangente que a anterior, está o subgrupo que indicou ser importante que os alunos aprendessem os conhecimentos e/ou conteúdos científicos e acadêmicos. Isso fica visível em indicações como: os alunos devem aprender “o máximo possível dos conhecimentos acumulados pela humanidade” (Q 56), “os conhecimentos científicos e acadêmicos” (Q 31), “os conhecimentos historicamente construídos” (Q 61), “os bens culturais” (Q 02). Assim, pode-se perceber a crença entre os professores da existência de uma espécie de “conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos” (MOREIRA, 2004, p.165), que o autor aponta como pensamento da corrente “pedagogia crítico-social dos conteúdos”⁶⁵.

O destaque dado pelos professores à aprendizagem dos conhecimentos e/ou conteúdos científicos vincula-se muito provavelmente ao status adquirido pela Ciência, a partir do século XIX, que se tornou a forma predominante de ver e explicar o mundo e a realidade. Nesse sentido, a escola daquela época também passou por mudanças para que “cumprisse suas [novas] finalidades, isto é, que ela favorecesse a uma visão mais racional do mundo, modificasse hábitos e condutas arraigados e conduzisse as novas gerações em direção aos pressupostos e valores da modernidade” (SOUZA, 2008, p. 22).

Um bom exemplo disso é o que se encontra, segundo Souza (2008), na produção teórica de Herbert Spencer que, muito influenciou educadores e intelectuais do Ocidente. Para Spencer, a finalidade da educação era preparar o homem para uma vida completa e, para tanto, o conhecimento de maior valor era a Ciência (Idem, p. 23). Apresentando uma visão detalhada da utilidade para a vida das pessoas, de cada uma das ciências de referência de então, ele justificou a presença delas na escola. E passados mais de 150 anos, ainda é possível perceber, na escola, a influência deixada por esse tipo de pensamento.

É possível que os professores que participaram desta pesquisa não tenham pleno domínio da origem de suas posições em defesa da aprendizagem dos conhecimentos científicos, mas ela é herdeira dessa tradição cientificista inaugurada por Spencer. Por outro lado, pode significar também que os cursos de licenciatura estejam trabalhando de modo acentuado nessa perspectiva.

⁶⁵ Conforme Moreira (2004), a década de 1980 no Brasil foi marcada por um debate em torno de qual currículo deveria possuir a escola pública e em um dos polos dessa contenda estavam as correntes histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos, que têm entre seus representantes: Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, José Carlos Libâneo e Guiomar Namo de Mello. Essas correntes fizeram duras críticas à perspectiva escolanovista e também à abordagem vinculada à educação popular, cujo principal expoente foi Paulo Freire.

Um pouco destoante da posição anterior, mas ainda vinculada à preocupação com o ensino de conteúdos, estão as respostas que apontaram a necessidade de os alunos aprenderem os conhecimentos que ajudam a compreender o mundo e a sociedade, tais como: os “conhecimentos necessários para suas vivências sociais” (Q 95), “Os conhecimentos escolares [...] que devem facilitar aos educandos uma compreensão da realidade em que estão inseridos e possibilitem uma ação consciente”(Q 39), os que o levem a ser “cidadão comprometido com as transformações sociais” (Q 18). Nota-se que, nesse caso, os professores parecem preocupados com o desenvolvimento entre os estudantes de certa consciência social e política, que poderá levar inclusive à transformação da sociedade caso isso seja desejado por ele. Assim, eles parecem comungar da visão de que a escola é também espaço de luta política e não apenas local para a transmissão de conteúdos.

4.3.1.3 Valores e ética: a formação moral e cívica.

O terceiro grupo de elementos apontados pelos professores como importantes para serem aprendidos pelos alunos são os relacionados à aquisição de valores e ética. Dos itens reunidos nesse grupo, que representa 26,4% do total, destacam-se os que indicam a necessidade de se aprender a respeitar: “a si, aos outros” (Q72), “a família” (Q 97), “ao próximo”;(Q 91) e também, adquirir “valores” (Q 78), “valores morais” (Q 32), “valores humanos” (Q 62) ou, ainda, aprender “cidadania” (Q 88 e 97), a “ser cidadão” (Q 18 e 48). Além disso, ainda apareceram sugestões de aprendizado de “bons hábitos” (Q 78), “bons modos” (Q 99) e “disciplina” (Q 08), entre outros.

Os dados indicam, portanto, uma preocupação dos professores com a formação moral e ética dos seus alunos. Isso também fazia parte das preocupações de educadores do início do século XX, que, como Spencer, consideravam essa formação central para a melhoria da sociedade e disciplinarização das condutas (SOUZA, 2008). Segundo a autora, no Brasil,

Uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenha sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade. O amor à pátria, os valores cívicos e o nacionalismo foram cultivados dentro e fora das salas de aula e deixaram raízes profundas na escolarização da infância [...]. Em realidade, quase todas as matérias do ensino primário se prestavam à educação moral e cívica (p. 67, 69).

Assim, a escola foi tida como instituição moralizadora dos costumes. No entanto, há que se considerar que, mais recentemente, temas como cidadania, direitos humanos, ética,

respeito, entre outros, passaram a fazer parte do contexto da escola mediante de diversos mecanismos como projetos institucionais, recomendações legais, formação dos professores, entre outros. Nesse sentido, destaque deve ser conferido aos PCN para o Ensino Fundamental que, desde 1997, indicavam o tratamento dessas questões pela escola através dos “temas transversais e ética”. Ademais, há que se considerar, ainda, a influência exercida no campo educacional pela publicação, em 1998, da obra *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2003), na qual a UNESCO advogou que a “educação possui a senha para transformar a sociedade em um mundo mais solidário e humano, se se sustentar em 4 pilares: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser” (REIS, 2002, p 88). Isso porque, segundo Delors (2003), a educação “deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (p. 89). Por isso, não basta que cada indivíduo “acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente” (Ibidem).

Ainda segundo Delors (2003), “aprender a conhecer” envolve mais que a aquisição de um repertório de “saberes codificados”; requer o domínio dos instrumentos que levam ao conhecimento, ou seja, demanda o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, o que, a nosso ver, pode reduzir o papel formativo da escola, ao possibilitar que o foco do trabalho educativo se dirija apenas a procedimentos de aprendizagem, desvalorizando-se a apreensão de conhecimentos, culturas e ciências, o que pode ser um grande problema, pois “obviamente, sem cultura não há funcionamento intelectual possível” (SACRISTÁN, 2000, p. 154)

No tocante ao “saber fazer”, o centro está na formação para a atuação profissional, pois, segundo o autor, o progresso técnico do final do século XX exigia uma alteração na lógica da formação, que deveria deslocar-se da qualificação profissional para o desenvolvimento de competências, uma vez que o uso da tecnologia no trabalho o modificara substancialmente e passava a exigir um trabalhador mais flexível e adaptado às novas exigências. Entretanto, tal visão colabora, veladamente, entre outras coisas, para que a escola não só fique refém do mercado de trabalho e de suas demandas, como também, e principalmente, estabelece que a escola e seu currículo devam centrar-se não mais no aluno ou no conhecimento, mas na aprendizagem e seus resultados, de forma que se garanta a aplicação dos conhecimentos “às situações que demandam intervenção humana” (MELLO, 2014, p. 02).

O pilar “aprender a viver juntos” é justificado pelo autor como uma das maiores necessidades da educação, pois ele poderia evitar a violência entre indivíduos e povos. Para

ele, a história da humanidade é marcada por conflitos, mas “há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX” (p. 96). Por isso, a defesa de uma educação que ensine a não-violência, que busque primeiro reconhecer o outro como alguém a ser respeitado e, depois, que procure desenvolver de forma perene, projetos em comum. Observa-se, pois, que tal recomendação sinaliza para a construção de um sentimento de respeito e tolerância às diferenças e indica também que os indivíduos aprendam a administrar conflitos; ela parece conter também, subliminarmente, a ideia de fim das lutas de classe, pois “fica a impressão de que, para a UNESCO, todos possuímos os mesmos interesses, que esta realidade social que existe está pronta e se tornou verdade absoluta” (REIS, 2002, p. 88).

Em relação ao pilar “aprender a ser” a proposta é de que a educação se responsabilize pelo desenvolvimento total da pessoa, pois

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino [...]. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades (DELORS, 2003, p. 100).

Tal perspectiva parece apontar para a construção de sujeitos capazes de escolhas e decisões próprias e autônomos, o que parece bastante adequado para perspectivas formativas que buscam o desenvolvimento integral dos indivíduos; contudo, é preciso ficar atento à preocupação apontada pelo autor, em relação à necessidade de diversidade de talentos e personalidades, que pode conter embutida uma demanda por indivíduos capazes de fazer escolhas apenas no universo de possibilidades disponível para esta organização social dada, sem capacidade de escolherem a transformação dessa ordem.

Apesar das considerações críticas sobre os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, esse discurso se constituiu verdadeira doutrina no campo educacional, influenciando muitas políticas educacionais do período e, assim, a escola pública foi incentivada à incorporação de temas como os acima.

Passados dez anos dos PCN, a escola pública brasileira foi novamente instada a incorporar as temáticas cidadania, direitos humanos, entre outros, no seu currículo com a chegada de uma coletânea de textos intitulada *Indagações sobre Currículo*, dentre os quais se destaca o de Miguel Arroyo (2007): Educandos e educadores: seus direitos e o currículo.

Soma-se a tudo isso o estabelecido pelo Plano Municipal de Educação de Goiânia (2004), no qual há a indicação de que, “além do currículo composto pelas disciplinas

tradicionais, este plano propõe a inserção de programas especiais ou temas transversais, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, reflexões filosóficas, e sociológicas” (p. 25). Isto é complementado pela Diretriz Curricular da SME (GOIÂNIA, 2008), que indica que as transversalidades desses temas no currículo “pressupõe que se integrem ao projeto pedagógico da escola, de modo que se façam presentes como prática cotidiana e como conceitos e ideias que permeiam os conteúdos de todos os componentes curriculares” (p. 40).

Assim, parece que a preocupação dos professores em relação à formação moral e ética dos alunos articula duas influências: uma mais tradicional e antiga a uma mais renovada e atual. Contudo, ambas deixam transparecer a intenção de que a escola conforme hábitos e comportamentos nos indivíduos.

4.3.1.4 A necessidade de se aprenderem hábitos práticos e comportamentos

Há que se considerar, ainda, as aprendizagens ligadas a questões práticas e do dia-a-dia dos alunos, que também apareceram no levantamento feito entre os professores. Mesmo tendo sido apontadas com uma pequena incidência (10,2%), optou-se por considerá-las aqui em virtude de seu caráter simbólico.

É interessante notar a defesa dos professores de que seus alunos devam aprender “tudo que dará base para que ele possa desenvolver suas atividades cotidianas” (Q 38), “algo prático, do seu dia a dia” (Q 82) “algo funcional e próximo à realidade” (Q 80), “o que é cobrado pela vida” (Q 60). Que eles sejam capazes de “aplicar as teorias ensinadas, no seu dia-a-dia” (Q 25) ou, ainda, que “é necessário trazermos a realidade dos alunos para a sala de aula” (Q 06). Percebe-se, assim, que os professores parecem preocupados em tornar os conhecimentos ensinados pela escola elementos capazes de dialogar com a vida concreta de cada um. Ou seja, que o aprendido na escola tenha significado concreto para os que por ela passam. À primeira vista tais afirmações podem indicar uma tentativa de aproximação ou articulação entre teoria e prática, o que nos parece bastante positivo.

No entanto, considerações de que os alunos devem aprender “algo que sirva para a vida, já que a escola não consegue ensinar nem os conteúdos para provas e exames” (Q 47), ou que devem aprender “os conteúdos que lhes serão necessários para a vida, para o trabalho e para a continuidade dos estudos: vestibular, universidade...” (Q 94) indicam que, além da tentativa de aproximação entre teoria e prática, alguns professores podem também estar preocupados com uma formação mais utilitária e imediata dos alunos. Embora haja a

possibilidade de essa posição representar uma escolha metodológica, em que tal concepção poderia indicar a intenção dos professores de realizar a prática educativa iniciando pela vivência social dos alunos, parece-nos que, ao enfocarem o ensino no que é “útil” para a vida concreta destes, reduzem consideravelmente as possibilidades de os estudantes compreenderem de forma mais ampla a realidade na qual estão inseridos, além de limitar substancialmente suas ações nessa realidade. Além disso, é oportuno destacar que tal posição se confronta com aquela apresentada pelos professores que consideraram importante a apreensão de conhecimentos para entender o mundo e a sociedade.

Ampliando essa situação, há que se levar em conta a crítica dirigida à escola por não conseguir “*ensinar nem os conteúdos para provas e exames*”, que além de reforçar a visão utilitária da escola, sugere o atrelamento desta a uma formação para o mercado de trabalho, uma vez que este costuma recrutar trabalhadores a partir da realização de provas e exames. Interessante é notar que a defesa de uma formação com vistas ao mercado de trabalho apareceu explicitamente em algumas respostas nas quais os alunos devem aprender “o que é cobrado pela vida, ler, calcular, interpretar; enfim, estar preparado e qualificado para o mercado de trabalho” (Q 60), justificando, assim a aquisição das “aprendizagens básicas” como condição para a entrada no mercado de trabalho. Segundo Arroyo (2007), essa é uma visão bastante restrita dos alunos, considerados como mercadoria a ser formada para o mercado. Segundo ele, essa visão é muito frequente entre os formuladores das políticas de currículo, que, devido uma lógica própria “tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza” (p. 26). Nesse sentido, ele advoga a necessária e urgente superação de tal visão como pré-condição para a organização de currículos que recuperem o potencial formativo dos conhecimentos.

Não que Arroyo (2007) seja contrário a que a escola realize, também, uma formação para o trabalho, visto que o conhecimento desenvolve habilidades mentais que também formam para o trabalho, mas ele defende que essa formação se dê ancorada no referencial do direito, de modo que “ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho, irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências” (p. 26).

Vale ressaltar que, seja objetivando uma aproximação entre teoria e prática, seja defendendo uma visão mercantil da escola, a posição dos professores que defenderam que seus alunos aprendessem um conjunto de aspectos do cotidiano precisa ser ampliada, visto que esse deve ser o referencial inicial para o trabalho do professor, mas nunca o objetivo final

do mesmo, ou seja, aprender a partir do cotidiano ou compreender os significados desse cotidiano deve ser ponto de partida e não ponto de chegada, ou função da escola, pois como nos lembram Moreira e Candau (2007), a educação de qualidade deve proporcionar ao educando “ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (p. 21).

Finalizando essa discussão acerca do que é necessário que os alunos aprendam na escola, é importante considerar, ainda, um aspecto que não compõe um grupo específico, mas que chamou a atenção: o apelo para que os estudantes descubram a importância de estudar.

Esse aspecto chama atenção, pois explicita a dificuldade desses professores de fazer com que seus alunos se interessem pelo que ensinam. De um lado, pode representar um dos desafios mais imediatos dos docentes, que, segundo Sacristán (2000) “consiste em conseguir e manter a cooperação dos estudantes nas atividades que ocupam o tempo disponível” (p. 275), mas, por outro, pode conter uma crítica velada à organização da escola em ciclos e à promoção automática nela contida, pois, segundo alguns professores “o ciclo está promovendo alunos com déficit de aprendizagem” (Q 61); “os alunos não se esforçam, pois sabem que não serão reprovados” (Q 26); “a organização em ciclos é um conceito que não foi assimilado de forma adequada pela população e isso aumenta ainda mais o desinteresse e apatia dos alunos” (Q 98). Nesse caso, os professores sentem-se vítimas dessa circunstância e parece estarem esperando que uma solução para ela surja de fora da escola, além de, subliminarmente, defenderem o retorno da reprovação como mecanismo modificador dessa realidade. Sobre esse tema, Paro (2001) escreve que, muitas vezes, a promoção automática tem sido usada como forma de maquiar índices de desempenho escolar, sem a preocupação efetiva com a qualidade das aprendizagens. No entanto, “o fato de a promoção automática ser utilizada com propósitos demagógicos não deve minimizar a constatação de que ela é necessária e que a reprovação é um mal a ser erradicado” (p. 52). Além disso, há que se considerar que uma das características do trabalho pedagógico

Deriva da natureza peculiar de seu produto. Diferentemente da produção econômica em geral, o produto do ensino e, por extensão, o produto da escola, não é um simples objeto material ou um serviço, mas o ser humano educado, com toda a complexidade que isso encerra (PARO, 2001, p. 36).

Nesse sentido é que o autor afirma o aluno na sua condição de sujeito e, como tal, deve “querer aprender para que o aprendizado se dê” (Idem, p.44). É, portanto, legítima a

reivindicação dos professores; contudo, tal “querer” se constitui, em uma motivação intrínseca, necessária ao aprender, mas que, contraditoriamente, por não ser inata, requer o aprendizado. Dessa forma, é que “o desafio primeiro da Didática e sua principal tarefa é levar o educando a querer aprender” (Idem, p. 44). Assim, parece-nos que o despertar dos alunos para a importância dos conhecimentos veiculados na e pela escola e, por consequência, o desenvolvimento de sua vontade de aprender seja tarefa prioritária, se não exclusiva, dos professores. Além disso,

Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensinar alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora (FORQUIN, 1993, p. 09).

Depreende-se daí que as pessoas mais qualificadas e em melhores condições de convencimento acerca do significado e importância do que está sendo ensinado são os próprios professores. Mesmo no caso de essa solicitação apresentada pelos professores estar vinculada a uma crítica às condições de trabalho que (não) possuem, não justifica a atribuição de o interesse ou o desejo pelo estudo ser unicamente depositada nos estudantes, até porque

As condições inadequadas de trabalho e os métodos anacrônicos de ensino não deveriam servir de desculpa para não se fazer nada com relação à avaliação, que em parte, os condiciona. É preciso mudar os métodos e condições de trabalho e também o tipo de avaliação que os reforça (PARO, 2001, p. 52).

Por tudo isso, conclui-se que o desejo apontado pelos professores de que seus alunos desenvolvam gosto pelo estudo e entendimento de sua importância está muito mais nas mãos de cada um deles do que em seu brotar espontâneo nos estudantes ou no surgimento de uma medida externa em relação ao problema.

É oportuno salientar, ainda, que conforme exposto no art. 32 da LDB 9394/96, o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Além disso, o paragrafo 2º do artigo 9º das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (2010) indica que:

As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar; aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (BRASIL, 2010).

Assim, é possível notar uma relação entre muitos dos aspectos apontados pelos professores como necessários às aprendizagens de seus alunos e o exposto nestes dois documentos oficiais, tão importantes para a organização escolar e do currículo em âmbito nacional.

Um balanço do apontado até agora em relação à compreensão que os professores têm do currículo torna possível afirmar que há predominância da visão tradicional ou técnica de currículo, seja se considerarmos as respostas dadas especificamente sobre tal questão, seja se for examinado o posicionamento dos professores em relação ao que seus alunos devem aprender. No primeiro caso, isso ficou patente na posição de defesa de um currículo com conotações de plano, programa ou prescrição do necessário aos alunos aprender, geralmente representado por um conjunto de disciplinas ou conteúdos, o que nos remete ao segundo aspecto. Nesse caso, também foi possível constatar o domínio de certa visão “tradicional”, ao aparecer com destaque a defesa do aprendizado de ler, escrever, contar, pensar/raciocinar, associada aos conhecimentos ou conteúdos sistematizados e, também, a uma formação moral e ética.

No entanto, é importante que se diga que também apareceram, mesmo que com menor destaque, definições de currículo que se aproximam de visões críticas, desnudando seu aspecto interessado e sua função de instrumento de poder e de cultura. Da mesma forma, também foram elencadas posições mais abrangentes em relação ao que se espera que os alunos aprendam, que se aproximam muito dessa corrente crítica de currículo.

Constata-se, assim, uma correspondência e, mesmo, uma interpenetração entre o que os professores definem como currículo e o que eles indicam como necessário que seus alunos aprendam. No entanto, desse quadro, chama atenção, a combinação realizada pelos professores, não só entre conceitos conflitantes, como também entre os elementos a serem

aprendidos pelos alunos. Em alguns momentos, ficou visível a defesa de um conceito de currículo que mistura a perspectiva tradicional à crítica:

O currículo tem imbricações com relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas; é histórico, portanto, está vinculado à organização da sociedade e da educação em determinado período. Além disso, diz respeito a seleção, sequenciação dos conteúdos a serem ministrados e desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem (Q 73).

Esse fenômeno ocorreu também em relação ao que os alunos devem aprender, como o exposto na resposta seguinte:

Ler, escrever, pensar, analisar, lazer cultural, praticar exercícios físicos, aprender os direitos e deveres. Aprender a colaborar, respeitar, aprender a discernir o que é melhor para a saúde do corpo e da mente. Aprender a cultivar aquilo que leva à paz, à justiça; à honestidade. Formação para o trabalho e o estudo, a felicidade. (Q 57).

Tal situação parece não representar qualquer problema para alguns professores, que aparentam não se preocupar com possíveis incoerências teóricas e se guiam, provavelmente, pela realidade concreta em que estão inseridos, que demanda respostas constantes e rápidas, pois como expõe Sacristán (2000),

O professor/a não atua seguindo modelos formais ou científicos, nem elabora estratégias de intervenção precisas e inequívocas segundo modelos de ensino ou de aprendizagem, nem decide sua prática a partir de filosofias ou declarações de objetivos, senão que responde pessoalmente, na medida de suas possibilidades, com diferente grau de compromisso ético profissional, às exigências de seu trabalho com um grupo de alunos/as em determinadas condições. No entanto não deveríamos concluir por isso que é necessariamente um mau profissional. Em sua atividade prática pode aproveitar ideias e teorias científicas, mas trata-se sempre de uma elaboração pessoal diante de situações complexas, nas quais deveria contar o tato, a experiência e o saber fazer depurado por uma crítica realizada desde os valores que guiam a ação e desde o melhor conhecimento possível da realidade e de como esta poderia ser (p. 274).

Assim, para o autor, o conhecimento científico e as teorias pedagógicas apesar de importantes, não determinam os rumos da prática docente. que requer sempre elaboração e escolhas pessoais.

4.3.2 O que sabem os professores sobre os documentos oficiais de currículo

Uma das maneiras de concretização da política curricular é a normatização do currículo e, atualmente, no Brasil, existem normatizações que vão desde o nível federal até o local. Tais normatizações podem vir na forma de leis, diretrizes, resoluções ou na figura de programas, projetos, parâmetros, referenciais ou orientações. Do ponto de vista nacional, existem três documentos legais básicos e normativos que tratam desse tema: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. A partir desses três documentos, estados e municípios têm organizado suas próprias normatizações sobre currículo. Ainda em nível nacional, merece destaque um documento, mesmo não sendo lei; que, a partir da segunda metade de 1990, teve grande influência nas normatizações e políticas de currículo locais - os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse grupo de documentos, legais ou não, compõe o que a literatura sobre currículo costuma nomear de currículo oficial, ou seja, é um registro, geralmente escrito, contendo o diagnóstico, os princípios e as intenções para a educação, em âmbito nacional, estadual, municipal e escolar. Tais documentos funcionam como um orientador da política de currículo a ser desenvolvida nas escolas. E, nesse sentido, espera-se que os professores os conheçam. Sendo assim, a presente pesquisa, partindo do pressuposto conhecimento, pelos professores, dos documentos oficiais, buscou identificar os mais conhecidos e se, de alguma forma, eles interferem nos currículos, no planejamento do ensino.

A partir das respostas dos professores, foi possível detectar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são o documento oficial mais conhecido, pois apareceram em 25,4% das escolhas⁶⁶ dos professores, seguido de um empate entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), com 21,8% das indicações. Em terceiro lugar apareceram as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME com 19,5% das respostas, ficando em quarto e lugar as Matrizes de Referência da Prova Brasil, com 10,2%.

Parece-nos bastante significativo o fato de os professores afirmarem conhecer esse conjunto expressivo de documentos oficiais, demonstrando não apenas interesse na temática

⁶⁶ É necessário esclarecer que dado à possibilidade oferecida ao professor de marcar mais de um item nessa questão, os percentuais encontrados em cada item, estão relacionados à totalidade de respostas, que nesse caso foi de 352, e não referenciados ao número de respondentes.

como também sinalizando a possibilidade de seu aproveitamento no processo de gestão do currículo a ser por eles realizado.

Merecem destaque, contudo, duas questões: primeiro, a expressiva escolha dos PCN como o documento mais citado e, segundo, o conhecimento da Matriz de Referência da Prova Brasil.

Em relação ao primeiro, o destaque se deve à confirmação de sua forte influência entre os professores, visto que, apesar de não serem obrigatórios e terem sido enviados às escolas e aos professores na época de sua publicação, há mais de 10 anos continuam uma referência muito presente. Situação que contradiz os resultados da pesquisa sobre as “Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia no Contexto de uma Política Curricular Nacional” (SILVA, 2009) em que a pesquisadora constatou que

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. (SILVA, 2009, p. 110)

Sobre o segundo ponto, matrizes de referência da prova Brasil, percebe-se uma relação, mesmo que incipiente, entre os mecanismos de avaliação em larga escala e o currículo das escolas. Essa situação foi investigada por nossa pesquisa a partir do levantamento da percepção dos professores em relação à influência que esses exames podem exercer sobre as escolhas curriculares. Os dados revelaram que, de um total de 66 professores que responderam à indagação, 7,2% consideraram que a interferência dos exames de larga escala no currículo desenvolvido é baixa, visto que são tidos como avaliações secundárias. Contudo, 40,6% dos professores, afirmaram ser significativa essa interferência, pois, para a escola onde trabalham, o desempenho dos alunos nesses exames é central. Além disso, 52,2% disseram que tal influência é relativa, uma vez, que em suas escolas, ela se restringe à aplicação da prova.

Percebe-se, portanto, que em maior ou menor grau, as avaliações de larga escala tem mexido com a dinâmica das escolas investigadas. O que é confirmado ao olharmos os

posicionamentos dos professores em relação à justificativa que consideram mais pertinente para explicar a influência desses exames nas escolhas curriculares dos professores.

De um total de 91 professores que responderam a essa questão, duas justificativas apareceram empatadas com 31,9% cada: “devido aos exames de larga escala poderem melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos” e, por “cobrarem aquilo que os alunos precisam aprender”. Além disso, 22% dos respondentes afirmaram ser porque determinam o montante de recursos financeiros que a escola irá receber, e 14,3% disseram que é devido ao fato de eles preencherem uma lacuna deixada pela falta de um currículo claro.

Tais posicionamentos revelam inicialmente uma aderência ao discurso oficial sobre os exames de larga escala, ao aceitarem que eles podem melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, compartilhando, assim, a falsa ideia de que os exames podem assegurar aprendizagens, quando nos parece que é o contrário, pois, na melhor das hipóteses, eles apenas captam e demonstram as aprendizagens realizadas. Na prática, as aprendizagens são fruto de processos de ensino bem sucedidos, cabendo à avaliação, apenas detectá-las e indicar ajustes no processo de ensino, quando necessário.

Por outro lado, o fato de 22% dos professores que responderam a esse item terem escolhido a alternativa que indicava ser a influência desses exames devida a eles determinarem o montante de recursos financeiros que a escola irá receber, sinaliza uma posição crítica em relação aos exames, por desvelar sua intenção de induzir mudanças pedagógicas mediante de ganhos financeiros.

No entanto, o fato que nos chama atenção é 31,9% dos respondentes considerarem que os exames nacionais cobram aquilo que os alunos devem aprender (sic), associados aos 14,3% que afirmaram preencherem eles uma lacuna deixada pela falta de um currículo claro. Isso revela, por um lado, um provável anseio dos professores por currículos mais prescritivos e, por outro, a relação íntima que tais processos de avaliação podem ter com os currículos escolares. Essa relação é, muitas vezes, vista de forma invertida, com os exames determinando os currículos.

De qualquer forma, é fundamental reconhecer a positividade do fato de os professores afirmarem conhecer tantos documentos oficiais sobre currículo. Resta saber, no entanto, se, e como, os professores estão aproveitando esse conhecimento para potencializar suas escolhas curriculares.

4.3.3 A organização curricular: desafios e realizações

Como vimos, os professores consideram que os alunos devem aprender um conjunto de elementos, que vão desde habilidades cognitivas até a formação para o trabalho, passando, com bastante ênfase, pela aquisição dos conhecimentos sistematizados. Depreende-se daí que eles não só esperam que a escola ensine esse conjunto de coisas como eles próprios devem buscar fazê-lo. No entanto, as diretrizes curriculares encaminhadas pela SME às escolas e atualmente em vigor apresentam uma organização curricular por objetivos, sem especificar claramente conteúdos a serem trabalhados.

Segundo Sacristán (2000), o currículo pode ser organizado de diversas maneiras, mas o tradicional entendimento deste como “compêndio de conteúdos” fez com que o ato de organizá-lo se tornasse “um esboço ordenado do que se deveria transmitir ou aprender” (p. 202) de maneira sequenciada e em um determinado espaço de tempo. Nesse caso, a definição dos “conteúdos de ensino” se expressaria em uma sequência de assuntos separados por disciplinas. Porém, para o autor, se a concepção de currículo predominante for a de um conjunto de objetivos a serem atingidos pelos alunos, sua organização pressuporia a estruturação e ordenamento dos objetivos a serem obtidos por “meio de certos procedimentos concretos” (p. 202). Sendo assim, parece-nos que a escolha por um dos entendimentos acima gera uma organização curricular particular, em que o foco do trabalho pedagógico é diferenciado: apreensão de conteúdos ou o alcance de objetivos. Porém, isso não significa a existência de antagonismos entre esses dois tipos de organização curricular, como o demonstra o resultado desta pesquisa, na qual os professores informaram ter nos conteúdos referência fundamental nas suas escolhas curriculares, enquanto as Diretrizes Curriculares da SME indicam o trabalho a partir dos objetivos. Assim, buscou-se conhecer como os professores têm lidado com tal orientação da SME.

Para tanto, foi perguntado como organizam sua programação curricular, sendo-lhes oferecidas, sete alternativas para esse arranjo. Os dados revelaram que eles fazem uma combinação nas formas de organização dos conteúdos que ensinam e que a forma de organização mais usada pelos professores é por conteúdos/disciplinas com 47,5% das respostas, vindo em segundo lugar a organização por objetivos, com 25% das indicações e, em terceiro lugar, por eixos temáticos, 13,3%. Na quarta colocação, apareceram empatadas a organização por projetos de trabalho e a por temas geradores com 6,3% das marcações e em sexto lugar a alternativa por atividades/tarefas, com 1,3% das indicações. A opção por datas comemorativas não foi assinalada pelos professores.

A constatação de que a forma de organização curricular preferida dos professores é a que privilegia os conteúdos e/ou as disciplinas explicita uma postura de certa forma clássica ou tradicional, uma vez que, historicamente, a escola vem organizando-se ao redor desse tipo de arranjo do conhecimento, além de confirmar o que já havia aparecido anteriormente em relação ao destaque dado aos conhecimentos ou conteúdos sistematizados como definidores do currículo.

Chama atenção, no entanto, a informação de que os professores têm buscado também organizações alternativas, que vão desde objetivos a atividades/tarefas. Nesse caso, a boa incidência da organização curricular por objetivos também ratifica a posição dos professores em relação à importância atribuída à aprendizagem de habilidades cognitivas e sociais, uma vez que estas se aproximam consideravelmente do currículo por objetivos. Além disso, é importante destacar também que a organização curricular por objetivos é a sugerida pela Secretaria de Educação nas suas Diretrizes Curriculares, o que pode, sem dúvida, influenciar na escolha e no trabalho pedagógico dos professores.

Os dados indicam, portanto, a predominância da organização curricular por conteúdos e/ou disciplinas, mas também apresentam uma combinação entre formas diferenciadas de organização curricular. Sendo assim, considera-se que essa combinação da forma clássica com formas alternativas compõe um cenário bastante interessante, além de indicar que os professores têm conseguido certa autonomia na gestão do currículo, uma vez que têm indicado possuir liberdade de organização curricular conforme suas crenças educativas e pretensões pedagógicas, o que parece representar uma conquista considerável, já que representa a quebra de uma tendência histórica da educação brasileira que, conforme Arroyo (2011), é marcada pelo “controle dos seus profissionais” (p. 36). Esta tendência acabou gerando, por sua vez, certa passividade dos docentes, que começou a ser dissolvida nas últimas décadas, devido a várias manifestações de resistência aos controles que, para o autor, “têm contribuído para a conformação de um coletivo profissional mais autônomo, mais criativo e mais autor-senhor de seu trabalho” (p. 36). Nesse sentido, parece que os professores da amostra tem experimentado essa condição apontada por Arroyo para os tempos atuais.

Entretanto, é importante retomar o fato de que a Diretriz Curricular atualmente em vigor na rede municipal apresenta um conjunto de objetivos para cada disciplina que compõe os três Ciclos do Ensino Fundamental, não estabelecendo, portanto, conteúdos a ser ensinados, o que parece contradizer a ação dos professores, que, prioritariamente, permanecem referenciando-se nos conteúdos. Nessa aparente contradição, a escolha dos

conteúdos a ser ensinados tem ficado a cargo dos professores, como, inclusive, preveem as Diretrizes da SME:

Cabe[ndo] ao coletivo de professores a tarefa de selecionar conteúdos adequados às peculiaridades locais e às características e necessidades dos educandos, fazendo a mediação entre o currículo oficial e o contexto socioeducacional (GOIÂNIA, 2008, p. 96).

A par disso, fica explícito que, apesar de as Diretrizes Curriculares não indicarem conteúdos a serem ensinados, não impedem, e até incentivam, que os professores os estabeleçam, o que tem acontecido, como demonstra esta pesquisa. Nesse sentido, parece-nos que perceber a maneira pela qual os professores fazem a compatibilização entre os objetivos propostos pela Diretriz e os conteúdos a serem ensinados é uma questão fundamental, por revelar, de um lado, as estratégias adotadas pelos docentes em relação a tal compatibilização e, de outro, por demonstrar o não antagonismo entre essas duas formas de organização curricular que, mesmo sendo apresentadas por Sacristán (2000) como diferentes entre si por partirem de compreensões distintas de currículo, não são necessariamente opostas.

Os dados revelaram que a compatibilização está sendo feita mais frequentemente a partir da observação, pelos docentes, dos conteúdos que podem levar ao alcance dos seus objetivos, o que pode ser comprovado a partir das seguintes falas de professores: “analisar os conteúdos e, de acordo com os objetivos propostos, estabelecer a sequência do que irei ensinar” (Q 87), “mediante os objetivos organizo os conteúdos que permitam alcançá-lo” (Q 17) ou, “eu vejo os objetivos e os conteúdos que irão atingi-los e, assim, coloco no meu plano” (Q 12). Nesse caso, a relação estabelecida pelos docentes submete os conteúdos aos objetivos, que se constituem, portanto, eixo principal do currículo.

Outro grupo de professores disse que, para realizar essa compatibilização entre objetivos e conteúdos, valem-se da observação das necessidades ou dificuldades dos alunos ou da turma, como se vê a seguir: “a partir dos objetivos da SME considero as necessidades de cada grupo. Assim, seleciono os conteúdos das aulas de modo a chegar/alcançar os objetivos gerais da SME” (Q 49), “procurando contemplar as diferentes características dos alunos, sanar as dificuldades de cada um, dentro dos objetivos a serem alcançados” (Q 05) ou “procuro elaborar aulas e atividades que propiciarão aos alunos o desenvolvimento das habilidades pretendidas e, conseqüentemente, o alcançar destes objetivos” (Q 11). Novamente, percebe-se que a escolha dos conteúdos é influenciada pelos objetivos elencados pela SME, mesmo que, nesse caso, esteja atravessado pelas necessidades e/ou dificuldades dos alunos.

Além das posições acima, foi detectado um grupo de 11 professores que, ao tentarem informar sobre a forma como fazem para conciliar objetivos e conteúdos, responderam se cumprem ou não o posto nas diretrizes da SME ou se concordam ou não com elas⁶⁷. Em sua maioria, disseram cumprir e ou concordar com o indicado nas diretrizes, mas não explicitaram como têm realizado a referida compatibilização.

Mas o dado que chamou bastante atenção, mesmo que com pouca incidência (6% das respostas), foi o contido nas seguintes respostas: “desconheço tal procedimento” (Q 22), “desconheço os objetivos propostos pelas DC da SME” (Q 72) ou “Não tenho conhecimento desses objetivos, pois ao realizar o plano anual eu é que estabeleço os objetivos a serem trabalhados” (Q 23), pois, segundo a própria Diretriz curricular da SME, houve um bom envolvimento dos professores em sua elaboração e após sua aprovação, todas as escolas receberam uma cópia do documento. A explicação possível para a ocorrência desse fenômeno de desconhecimento das normativas por estes docentes pode estar associada a seu ingresso na RME de Goiânia após a elaboração das Diretrizes Curriculares somado ao não acesso ao documento na escola.

Diante do exposto, é possível ratificar que não há antagonismo entre a organização curricular por objetivos e a formada por conteúdos, pois, em ambas, as disciplinas (os componentes curriculares) permaneceram como referência. As respostas dos professores são a prova disso. Além do mais, ficou patente que a maior parte dos professores tem conseguido conciliar as duas possibilidades, seja condicionando os conteúdos aos objetivos, seja destacando as necessidades ou dificuldades dos alunos em relação aos objetivos. Essa situação se confirma ao se observar que, de 70 professores, 71,4% disseram que o currículo organizado em objetivos não dificulta seu trabalho. Pelo contrário, ajuda “porque entendo onde quero chegar com cada conteúdo ministrado” (Q 92). Dessa forma, o currículo por objetivos foi considerado por grande parte dos professores como algo que contribui para direcionar e organizar o trabalho do professor, além de ser flexível e possibilitar o trabalho com fontes e metodologias variadas, o que dá espaço para “adequar a proposta ao que é necessário ser trabalhado com os alunos” (Q 22).

Não obstante, é importante destacar que foram elencados alguns motivos para explicar por que a organização do currículo por objetivos dificulta o trabalho do professor, tais como o fato de “engessarem o trabalho”, “não respeitarem a diversidade cultural ou a realidade dos alunos”, por não “seguirem os objetivos do livro didático”, entre outras.

⁶⁷ Questionários, 02, 06, 19, 34, 55, 64, 65, 66, 69, 72, 81.

Assim, nota-se, por um lado, que a organização curricular tem íntima relação com a concepção de currículo adotada pelo docente e, por outro, que são possíveis combinações entre formas de organização curricular e concepções de currículo diferentes que, por sua vez poderão impactar a programação de ensino.

4.4 Planejamento e elaboração do currículo: liberdade para criar

A atividade docente envolve, geralmente, a combinação de três elementos: planejamento, prática e avaliação, que se relacionam, ou deveriam se relacionar, de maneira sinérgica. Em se tratando do aspecto do planejamento, consta que o mesmo se refere a apontamentos, esboços, esquemas, que representam uma ideia, um objeto, uma aspiração, ou seja, trata-se de um projeto que serve como guia para organizar as atividades necessárias à sua consecução (SACRISTÁN, 2000, p. 197). Assim, o plano prévio serve para guiar a prática, ainda que não se espere que esta seja uma cópia fiel daquele, pois em virtude de ser um projeto, ele contém elementos que sinalizam para o futuro desejado, mas não pode assegurar que o mesmo se constitua inevitavelmente. E, no caso da educação escolar, esse limite se mostra mais intenso, por se tratar de uma área que envolve o trabalho com seres humanos, o que significa a impossibilidade de controle e previsão totais dos acontecimentos. Entretanto, isso não denota que o resultado alcançado deva ser absolutamente diferente e novo em relação ao planejado ou projetado. Portanto, o plano ou o projeto elenca, sinaliza e organiza possibilidades que podem ou não concretizar-se na prática. Em virtude disso, segundo Sacristán (2000), é necessário se considerar, no ato do planejamento, os elementos ou agentes que podem intervir na realidade prática, certa ordem nas ações a serem realizadas, alguma sinalização da prática pela indicação de direções a serem seguidas, as circunstâncias reais nas quais se atuará e, ainda, os recursos e limites presentes na realidade específica sobre a qual se planeja. Para o autor, em todo tipo de “práticas dirigidas explicitamente para fins desejados são feitos planos prévios para racionalizar a ação, guiá-la adequadamente e economizar recursos, tempo e alcançar resultados de acordo com as finalidades estabelecidas” (SACRISTÁN, 2000, p. 198).

Ademais, o ato de planejar é um elemento constituidor da profissionalidade de algumas ocupações, como a docente, pois é parte da formação profissional daqueles que adentram a carreira. Assim, para Sacristán (2000), o ensino pode ser considerado uma atividade e uma profissão de planejar, que se realiza na mediação entre o conhecer e o atuar. Portanto,

Quando se exerce o ensino, realizam-se funções de planejamento, entre muitas outras. Por isso, se tem definido o professor como planejador intermediário entre as diretrizes curriculares às quais tem de se adequar ou tem de interpretar, e as condições de sua prática concreta (p. 199).

Percebe-se, assim, que o ato de planejar, inerente ao trabalho docente, tem relação íntima com o entendimento dado por este trabalho ao termo gestão do currículo, pois também este envolve o procedimento acima descrito de adequação e/ou interpretação de diretrizes curriculares oficiais às condições da sala de aula concreta. Portanto, o ato de planejar a ação pedagógica é um dos elementos constituidores da gestão do currículo realizada pelos professores.

Vale assinalar que o planejamento educacional, pensado de maneira global, é uma atividade complexa, pois dentre outras coisas, envolve a participação de pessoas diferentes na sua produção. No geral, contam com a participação de diferentes atores, que vão desde os gestores dos sistemas educacionais, nacional e ou locais, passando pelos legisladores, ligados ou não ao campo, além dos estudiosos e pesquisadores da área, e dos especialistas em currículo, vinculados ou não às equipes técnicas das Secretarias de Educação.

De outro ponto, há também as editoras de livros didáticos e seus avaliadores, que, por sua vez, imprimem suas marcas nas definições curriculares, uma vez que os livros didáticos ditam não só o programa como também a ordem e metodologia a ser desenvolvida, e seus avaliadores gozam do poder de indicar quais devem ou não ser adquiridos por Redes inteiras. Acresça-se ainda a esse cenário, a participação dos exames de larga escala em curso no Brasil desde a década de 1990 e sua provável interferência nos currículos, uma vez que, conforme afirma Sousa (2003), há uma

Possível conformação (dos currículos) aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que ‘tem valor’ entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem” (p. 187-188).

Tal circunstância, é preocupante, pois os resultados dos testes, ao serem utilizados como mecanismo de classificação das escolas, podem gerar uma inversão das coisas, posto que o cobrado nas provas poderá passar a induzir o ensino, quando o correto nos parece ser o contrário.

Além disso, no universo da escola, em virtude de ser a organização curricular por disciplina a predominante, há professores com formação acadêmica diferenciada atuando com o mesmo aluno, o que amplia a complexidade do planejamento curricular.

Observa-se, assim, uma divisão do trabalho de planejamento curricular, que acaba possibilitando a existência de alguns que planejam, outros que fazem o planejado chegar aos docentes, outros que determinam as condições para realização do planejado e outros que aplicam o plano e, até, outros que cuidam de avaliar o planejado. Dessa forma, tem-se essencialmente uma separação entre os que pensam, planejam e aqueles que aplicam, executam o planejado, o que pode refletir negativamente na qualidade da educação oferecida e colaborar para a não profissionalidade docente. O professor, segundo Sacristán (2000), quando segue projetos elaborados por outros, perde o domínio sobre sua prática e se torna mero executor de planos. Assim, para ele, o “plano da atividade educativa, e dentro dela o currículo, é uma *competência profissional* básica dos docentes” (p. 201. Grifos originais).

Entretanto, a atuação docente nesse campo tem limites, mesmo que flexíveis e interpretáveis, pois os parâmetros gerais da profissão estão definidos de fora da escola e antes de eles entrarem na carreira. A escola, conforme Sacristán (2000) é uma instituição com rotinas e controles próprios em que a determinação de

Espaços para desenvolver um repertório reduzido de atividades, a regulação do tempo, a disponibilidade de recursos possíveis, a oportunidade de aproveitar os estímulos culturais externos, o conteúdo geral do currículo, a distribuição do conhecimento em parcelas, a obrigatoriedade de realizar controles sobre os alunos, as relações entre os docentes, são decisões que vêm determinadas para o professor (SACRISTÁN, 2000, p. 206).

Assim, o poder de atuação dos professores no âmbito do planejamento curricular geralmente se restringe ao espaço da aula e, na maior parte das vezes, estes “ocupam mais tempo aplicando e traduzindo planos realizados fora do que elaborando-os eles mesmos” (Ibidem). Essa atitude, contudo, é devida, na maioria das vezes, muito mais à lógica de funcionamento da instituição escolar e da sociedade que a uma escolha individual do docente, o que limita, de certa forma a autonomia docente em relação à gestão do currículo.

Os limites, controles e condicionamentos à prática de planejar do docente são reais, porém não eliminam a responsabilidade dos professores para com essa atividade, bem como não evitam a atuação de cada docente sobre o planejamento, pois, contraditoriamente, os planos externos possuem espaços para interpretações, aplicações diferenciadas e resistências. Os professores podem conformar-se ao ditado externamente ou aproveitar suas fissuras para

fazer diferente e transformar a prática educativa, pois “tão real é a determinação externa quanto a autonomia profissional” (SACRISTÁN, 2000 p. 207). Por mais que existam regulações sobre a prática docente, os professores sempre dispõem de uma margem de atuação sobre a qual podem agir com certa liberdade, pois, inevitavelmente, participam do desenvolvimento do currículo e, considerando que o planejamento é parte desse processo, reconhece-se que essa autonomia relativa também se aplica a esse âmbito.

Não obstante, a distribuição do poder de planejar a prática pedagógica é, segundo Sacristán (2000), o resultado da história do sistema educativo e da escola, combinada ao modelo de gestão adotado e à consciência, organização e formação dos docentes. Em se tratando da participação dos docentes nesse processo, ela se dá no geral, a partir da seleção e ordenação dos conteúdos de uma unidade/bimestre, da adequação deles ao ambiente da sala de aula, da elaboração de atividades a serem desenvolvidas, da definição de estratégias, materiais e recursos didáticos, da construção de conexões de assuntos da atualidade com o conteúdo de sua disciplina, etc. Nesse contexto e conforme as condições de trabalho, os professores utilizam diferentes fontes de consulta para realizarem seu planejamento curricular.

4.4.1 Fontes de consulta para o planejamento/elaboração do currículo: a força do livro didático

O trabalho docente requer planejamento constante e sistemático, sendo a definição do que, como e quando ensinar uma das questões centrais desse planejamento. Nesse sentido, a consulta a fontes que possam oferecer indicações para esse planejamento também se faz necessária e permanente. Estas fontes podem variar desde os documentos oficiais até a troca de experiências com colegas e, em boa parte das vezes, há a combinação de múltiplas fontes. Diante disso, esta pesquisa procurou perceber que tipo de fontes o professor tem buscado para realizar o planejamento e a gestão do currículo.

Inicialmente, voltou-se o olhar para a utilização pelos professores dos documentos oficiais orientadores da política de currículo, documentos esses que podem ter caráter nacional, estadual e municipal. Nesse sentido, percebe-se que, dentre os documentos oficiais conhecidos pelos professores, estes utilizam majoritariamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os PCN como referência de seus planejamentos (26,5%). Além desses dois documentos, os professores informaram utilizar também, como terceira fonte de consulta para suas aulas, as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da

Adolescência da SME (22,8%) e, em último lugar, as Matrizes de Referência da Prova Brasil, com 6, 8% das indicações.

Note-se que os dois documentos mais utilizados no momento em que os professores fazem suas escolhas curriculares sinalizam para a realização de uma combinação entre documentos próximos à sua realidade, o PPP, e aquele de caráter geral ou nacional, os PCN.

Em relação às fontes gerais utilizadas para selecionar o que será ensinado, os professores indicaram, de uma lista com 14 fontes, o Livro Didático e o PPP da escola como principais elementos de consulta (8,7%), sendo acompanhado pelos sites da Web (8,4%), por livros paradidáticos (8,1%), pelas Diretrizes curriculares da RME (7,9) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (7,5%).

Chama atenção o fato de o PPP da escola dividir a liderança dessa lista com o livro didático, pois se trata de fontes de teores bem diferentes. Enquanto os livros didáticos geralmente apresentam a proposta pedagógica para uma disciplina específica e seus conteúdos, indicam, de forma didática, uma sequência de temas e conteúdos a serem trabalhados segundo uma progressão claramente definida. Têm a função de dar suporte ao ensino e, por isso, tornam-se instrumento de trabalho de professores e alunos. O PPP da escola é, no geral, um documento com indicações filosóficas e de princípios sobre o trabalho pedagógico e “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas” (VEIGA, 2009, p. 12).

Mesmo que se considere que temas ou conteúdos de ensino façam parte do PPP, este “busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (Idem, p. 14). Ademais, apesar de o currículo, entendido como a organização do conhecimento escolar, fazer parte do PPP, esses conhecimentos são dinâmicos e exigem reflexão aprofundada sobre seu processo de produção, transmissão e assimilação (Idem, p. 27). Sendo assim, a utilização pelos docentes dessas duas fontes na mesma proporção, sugerindo estarem elas sendo tratadas como correspondentes leva à reflexão sobre até que ponto a consulta ao PPP pode estar restringindo-se aos aspectos ligados ao elenco de conteúdos a serem ensinados, deixando para segundo plano os elementos políticos e filosóficos do mesmo.

Em relação à terceira fonte mais consultada pelos professores - sites da web - é interessante perceber que, assim como os alunos, também eles usam a web como fonte de pesquisa, só que, nesse caso, usam-na para planejar o que será ensinado ou para “apanhar” tarefas, o que pode significar, por um lado, aceitação pelos professores das tecnologias de informação e comunicação, as TICs, as mídias e, por outro, uma possível ampliação no tipo de material pesquisado para o planejamento. Apesar de não ser possível afirmar os motivos

que levam os professores a recorrerem aos sites da web nem identificar os sites pesquisados, parece que estes possibilitam o levantamento de sugestões de atividades, materiais, sequências pedagógicas, imagens, vídeos, entre outras coisas que potencializariam a aula a ser dada e o desenvolvimento do conteúdo proposto⁶⁸.

Há que se considerar também a possibilidade de os professores encontrarem na web, aulas “prontas”, compatíveis com seu planejamento, o que evitaria o dispêndio de tempo com a organização da sua aula. Além disso, a web é uma fonte de pesquisa de manuseio relativamente fácil, com acesso rápido a grande quantidade de informação. Entretanto, se o professor não tiver clareza dos seus objetivos, pode perder-se na busca e comprometer o trabalho pretendido. Assim, o uso da web requer, além da capacidade técnica para pesquisar, a sensibilidade do docente na seleção e ajustamento do encontrado a seu objetivo pedagógico, pois, como material didático, “depende da experiência do professor e do domínio que tem sobre o conteúdo a ser ensinado” (PONTE; SAVIANI, 2010, p. 37). Além disso, há também a necessidade de o professor avaliar a correção das tarefas ou atividades obtidas via web, o que nem sempre parece ser observado.

A próxima fonte preferencial de consulta no momento do planejamento curricular, segundo os docentes, são livros paradidáticos, que, do ponto de vista conceitual, têm o objetivo de aprofundar ou ampliar determinado tópico ou tema do conteúdo de uma disciplina específica. Sua função não é dar suporte direto ao ensino e à aprendizagem, como o livro didático, mas de auxiliar o professor nessa tarefa. Além disso, os livros paradidáticos oferecem uma alternativa importante aos professores para que não se limitem ao livro didático e possam enriquecer suas aulas. Assim, ao que parece, o uso dos livros paradidáticos no processo de planejamento curricular colabora não só para o enriquecimento deste, mas também possibilita o alargamento de possibilidades pedagógicas e didáticas do ensino.

Em quarto lugar, os professores indicaram consultar as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME, o que significa que buscam incorporar as orientações ali contidas às aulas que irão ministrar. Esse fato parece de grande relevância, visto ser este o documento que contém a proposta pedagógica e curricular da RME de Goiânia, da qual os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano são o eixo principal. Além disso, esse documento apresenta o projeto de formação almejado, indica a concepção de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação adotada, bem como discute as trajetórias no

⁶⁸ A Web disponibiliza uma infinidade de sites, blogs, etc. que trazem tarefas diversas e até aulas completas, para praticamente todos os conteúdos escolares por área e por disciplina.

processo de escolarização, formas de organização curricular e, também, expõe os objetivos a serem alcançados por cada disciplina nos três ciclos. Entretanto, exatamente por se tratar de documento com tal relevância, parece complicada sua figuração apenas na quarta colocação das fontes consultadas para o planejamento do ensino.

Outro elemento que chamou atenção foi o fato de os PCN, quando colocados em meio a fontes variadas, terem aparecido em quinto lugar, perdendo força em relação ao momento em que figurou apenas entre os documentos oficiais mais usados pelos docentes no seu planejamento, momento em que apareceu em primeiro lugar. Tal situação parece indicar que os PCN estão de fato entre as principais fontes consultadas pelos docentes, porém com uma participação relativa entre essas.

Por outro lado, parece muito interessante a informação da utilização de documentos como fonte de escolha dos conteúdos, pois isso sinaliza que os professores têm tentado dois tipos de combinação: primeiro, entre o normatizado nos documentos oficiais - nacionais e locais - e o organizado no/pelo livro didático, paradidático e na web e, segundo, entre os aspectos nacional e o local. Considerando que, provavelmente, os livros didáticos incorporam boa parte das normatizações nacionais e são aprovados no âmbito do MEC, pode-se inferir que, no momento em que os professores os escolhem como uma das fontes principais de consulta, estão, indiretamente, seguindo tais normatizações. No entanto, os livros didáticos conseguem incorporar apenas as normatizações/recomendações nacionais, deixando uma lacuna considerável em relação aos aspectos locais, que também devem ser considerados nas escolhas curriculares dos professores. Essas parecem estar sendo preenchidas pelo uso da Proposta curricular da SME associada ao PPP da escola.

Vale destacar, ainda, que as demais alternativas oferecidas para análise⁶⁹ também foram consideradas pelos professores, embora tenham sido assinaladas em quantidade menor que as acima citadas. Demonstra-se, assim, que eles tem se valido de um conjunto variado de fontes para selecionar os conteúdos a serem ensinados.

No tocante aos motivos que levam à escolha dessas fontes de pesquisa para a seleção do que ensinarão, foi solicitado que, de uma lista com nove itens, marcassem e ordenassem os três mais importantes, o que produziu o seguinte resultado: em primeiro lugar, a necessidade de um direcionamento do trabalho pedagógico, com 22,3% das respostas, seguido de um

⁶⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais, Resoluções dos Conselhos de Educação (CNE, CEE e CME), Planejamento dos anos anteriores, revistas, jornais, conteúdos cobrados nas avaliações institucionais, material sugerido pelos colegas professores, material sugerido pela coordenação da Escola e material obtido no curso de graduação/licenciatura.

empate entre, “por estarem de acordo com os objetivos que pretendem alcançar” e “por serem uma referência para o seu trabalho”, com 17,2%. Em terceiro lugar, apareceu o fato de poderem ajudar a fazer o diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos, com 11,2%.

Interessante é notar que parece, a princípio, ser de entendimento fácil e até natural que o livro didático, o uso do PPP da escola, os sites da web, os livros paradidáticos, as Diretrizes da SME e os PCN colaborem para o direcionamento do trabalho pedagógico pretendido pelo professor. Se cada uma dessas fontes for olhada com mais cuidado, porém, percebe-se que, na maior parte das vezes, elas contêm filosofias e pedagogias pouco similares e, até, distintas, o que poderia dificultar seu uso como equivalentes. Sendo assim, ao que parece, os professores não estão preocupados com as possíveis incongruências teóricas e/ou políticas entre as fontes, mas fixam seu contato com estas no tocante aos aspectos que podem ajudá-los no direcionamento do seu trabalho. Observa-se que eles recolhem de fontes tão distintas apenas os elementos que, de alguma forma, colaboram com sua tarefa de ensino. Tanto é assim que, entre os outros motivos para a escolha dessas fontes, está o fato de serem referência para seu trabalho, de estarem de acordo com os objetivos que pretendem alcançar e por ajudarem a fazer o diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos. Percebe-se, portanto, que o fio condutor da escolha docente parecer ser a resolução dos dilemas práticos do ensino e que o planejamento dos professores é um

Processo de resolução de problemas que enfrentam desde suas possibilidades reais, numa situação em que há certas demandas e certas condições, em que se deparam com dilemas frente aos quais é preciso optar com justificativas éticas e científicas, se existem (SACRISTÁN, 2000, p. 276).

Nesse contexto, é importante salientar que o livro didático foi uma das fontes mais consultadas no processo de planejamento do ensino, o que adquire particular destaque, uma vez que o motivo principal para a escolha das fontes foi a necessidade de um direcionamento para o trabalho pedagógico e que estas fontes são consideradas uma referência muito importante para esse trabalho. Isso revela a forte influência que o livro didático tem sobre o direcionamento pedagógico requerido pelos professores, além de indicar que é uma referência significativa para o trabalho docente.

É evidente que há que se considerar, também, que os professores informaram utilizar ainda, como fonte de pesquisa para suas escolhas curriculares, os sites da web, os livros paradidáticos, os PCN, as Diretrizes curriculares da SME e o PPP da escola, mas, sem dúvida, a força do livro didático é inquestionável.

Diante disso, é interessante notar que, no momento em que os professores realizam a escolha do livro didático, o principal critério adotado é a adequação deste aos objetivos pretendidos para a turma (23,2%). Além deste, os professores também analisam se os livros didáticos estão ajustados à capacidade dos alunos de acompanharem o neles contido (17,6%); consideram a opinião dos professores com quem dividem a turma (17,3%); observam a atualidade de sua edição (14,4%); avaliam o seu reconhecimento entre os professores (12,4%) e apreciam a indicação da coordenação pedagógica (11,8%).

A escolha do livro didático, portanto, é realizada considerando, basicamente, sua adequação aos objetivos pretendidos pelo professor, associada a sua adequação ao nível dos alunos e à opinião dos outros profissionais com quem atua. Essa é uma informação importante, pois combina dois movimentos muito interessantes: a opinião individual e a coletiva, ao mesmo tempo. Além disso, reforça a percepção de que os professores possuem uma autonomia razoável para a realização da gestão do currículo, que vai desde a escolha dos conteúdos a serem ensinados, como veremos a seguir, à definição do livro didático com o qual trabalharão.

Nesse sentido, é importante destacar que há no Brasil desde 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro, uma política nacional de regulamentação da produção e distribuição não só de livros didáticos, como também de livros literários e dicionários. Atualmente, essa política é realizada por meio de alguns Programas do Governo Federal, como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007.

Conforme Freitas e Rodrigues (2014), “das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929 a 1996), só com a extinção da FAE, em 1997, e a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua de livros didáticos (p. 4)”.

Pelo exposto, fica patente a iniciativa governamental de prover as escolas públicas e seus professores de livros didáticos em quantidade significativa. Isso pode sinalizar a importância atribuída pelo governo a esse material didático, não apenas por ser ele orientador das práticas pedagógicas, mas também por possibilitar uma forma de garantir que o conteúdo das aprendizagens siga contornos gerais comuns, uma vez que a lista de livros didáticos disponibilizada para as escolhas dos professores atinge o território nacional.

Ademais, é patente que esse é o material didático mais disponível aos professores, não apenas como fonte de consulta, mas também como guia de seu trabalho em sala de aula, o que nos leva a indagar se essa ampla disponibilidade não está interferindo em sua escolha como fonte privilegiada de consulta. Assim, o acesso facilitado ao livro didático pode estar instituindo-o como instrumento indutor privilegiado das escolhas curriculares dos professores. De qualquer forma, o amplo acesso ao livro didático, seja pelos professores, seja pelos alunos, o constitui, sem sombra de dúvidas, em material de consulta importante e dominante para o trabalho pedagógico.

Ao se observar, portanto, o posicionamento dos professores quanto às fontes de pesquisa utilizadas para suas escolhas curriculares, percebe-se uma autonomia relativa, na medida em que ficou explícita a utilização de várias fontes de pesquisa, ao mesmo tempo em que houve um destaque ao livro didático como uma das principais fontes. A relatividade se dá quando os professores, em sua maioria, não participam da elaboração dos livros didáticos, mas destes são apenas consumidores, pelo que podemos concluir ser bem reduzida. sua autonomia em relação à definição do que ensinar

Contudo, os professores podem não utilizar o livro didático como um bloco monolítico de sugestões curriculares e acrescentar ou alterar o neles contido, o que explicitaria sua autonomia de escolha. Fato que, aliás, parece estar ocorrendo, uma vez que eles disseram usar também outras fontes de pesquisa para o planejamento de suas aulas, bem como a utilização de documentos oficiais sobre currículo. Além disso, 55% dos professores afirmaram ter muita autonomia, em relação à escolha dos conteúdos que serão trabalhados na sala de aula, e 31% que essa autonomia é razoável.

Diante do exposto, confirma-se o apontado por Sacristán (2000) de que, apesar das muitas regulações existentes sobre a prática docente, “o professor dispõe de amplas margens de liberdade, se não para fazer qualquer tipo de prática, para realizar muitos tipos possíveis” (p. 271). Nesse caso, ainda que os professores referenciem suas escolhas curriculares em documentos normalizadores do currículo e em recursos didáticos relativamente padronizados, a forma como fazem as escolhas, associada à liberdade de seleção e combinação das fontes, confere aos docentes essa “margem de liberdade”, de que trata Sacristán.

Ademais, no tocante às escolhas curriculares “os professores, de certa forma, são os que dão a palavra final, na medida em que dirigem o processo pedagógico propriamente dito” (PONTE; SAVIANI, 2010, p. 81). Essa situação também parece ocorrer no caso da amostra estudada, que demonstrou possuir autonomia significativa em relação à escolha das fontes de consulta para seleção dos conteúdos do ensino, o que, por conseguinte, indica certa liberdade

de definição destes. Entretanto, é importante observar, também, até que ponto essa autonomia perdura quando se trata do processo de planejamento e elaboração do currículo.

4.4.2 Participação dos professores no planejamento/elaboração do currículo: quem faz a gestão do currículo?

Partindo da constatação acima apontada, de significativa autonomia dos professores em relação à escolha das fontes de pesquisa usadas para a seleção do que será ensinado, buscou-se perceber, ainda, o grau de autonomia que esses professores possuem em relação às decisões curriculares. Nesse sentido, observou-se a posição dos sujeitos da pesquisa em relação à responsabilidade na elaboração dos currículos.

Indagados sobre a cargo de quem deveria estar a elaboração do currículo, os professores classificaram sua resposta a partir de uma lista com seis sujeitos diferentes e a maioria das respostas indicou que esta deveria ficar com os professores (18.9%). Porém, além desses, os outros sujeitos da lista também foram considerados e, em segundo lugar, apareceram empatados, com 16,5% das indicações, que a elaboração dos currículos deve estar a cargo dos estudiosos/especialistas em currículo, de um lado, e dos coordenadores pedagógicos, de outro. Em terceiro lugar, vieram os conselheiros - nacionais, estaduais ou municipais de educação - com 12,4% das escolhas; em quarto, os técnicos das secretarias, com 11,9%); em quinto, os alunos, com 11,4%, e, em último, os pais, com 10,9%.

Depreende-se daí que os professores consideram que os currículos devam ser elaborados pelos indivíduos mais próximos da realidade concreta da sala de aula, os professores em primeiro plano e os coordenadores pedagógicos na sequência, mas que também reconhecem a contribuição de estudiosos/especialistas em currículo, dos técnicos das secretarias de educação e dos conselheiros da educação.

Quanto à participação dos professores no planejamento/elaboração do currículo, foi questionado o grau de autonomia que julgavam ter em relação a dois grupos de aspectos: 1) à escolha dos conteúdos, da metodologia, do material didático, dos instrumentos de avaliação que utilizam e da aplicação do que é planejado ensinar e, 2) a sua participação em atividades ou projetos solicitados pela SME sobre a organização do seu tempo de trabalho e o projeto pedagógico da escola.

Em relação ao grau de autonomia sobre a escolha dos conteúdos que serão trabalhados na sala de aula, é interessante perceber que 58,4% dos professores, de um total de 99, afirmaram ter muita autonomia e 31,2%, que seu grau de autonomia é razoável; 6,4%

disseram ter pouca autonomia e 3,2% alegaram não ter autonomia. Percebe-se, assim, que, do universo de professores pesquisados, a ampla maioria afirmou possuir autonomia em relação às escolhas curriculares.

Ao considerarem a autonomia em relação à escolha da metodologia a ser desenvolvida, o dado chama atenção, pois, mais de 80% dos sujeitos da amostra indicaram que têm muita autonomia e 16% consideram ter razoável autonomia. Isso significa que a definição da metodologia tem estado a cargo dos docentes, o que parece adequado para perspectivas curriculares flexíveis como a encontrada nas Diretrizes Curriculares da SME.

No tocante à autonomia em relação à escolha do material didático, 56,8% afirmaram que ela é muita e 33,6% disseram que é razoável. Enquanto 8% disseram que é pouca e 2,4%, nenhuma. E sobre a autonomia dos professores em relação à escolha dos instrumentos de avaliação que aplicam, 61,6% disseram ter muita, 28%, razoável e 10,4%, pouca.

Observa-se, pois, que, de um total de 99 professores, 70,4% das respostas informaram que eles têm muita autonomia no tocante à aplicação do que é planejado ensinar, e que 24% disseram que a sua autonomia ocorre de maneira razoável.

Nota-se, portanto, que nesse primeiro grupo de aspectos, os professores parecem ter não só uma participação significativa no planejamento e elaboração do currículo, como também, e principalmente, que tal participação se dá de forma bastante independente, estando as decisões pedagógicas e curriculares concentradas em suas mãos. Além disso, sinalizam a existência de um ambiente bastante favorável para o exercício de uma gestão do currículo de forma independente pelos professores, sem maiores interferências de setores da escola e, mesmo, da secretaria de educação, no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, é importante destacar o apontado por Lessard (apud ASSIS, 2012) ao afirmar que os professores atribuem papel decisivo à atividade de ensino, pois “[ela] não se reduz nunca à simples execução da tarefa: ela possui uma dimensão adaptativa ou criativa” (p. 125) e, por isso, sempre excede a prescrição. Assim,

Parece que os professores compreendem que, mesmo submetidos a um controle externo do seu trabalho, por meio de processos avaliativos sistêmicos, diretrizes curriculares, programas e planos previamente determinados ainda possuem um espaço de autonomia em suas atividades de ensino (ASSIS, 2012, p. 126).

Portanto, apesar de regulações e controles externos, os professores podem explorar as fissuras dessas determinações e exercer autonomamente a atividade de ensino (SACRISTÁN

2000), o que parece tornar a autonomia docente, no tocante à atividade de ensino, uma situação constante.

Em relação à autonomia sentida pelos professores atinente ao segundo grupo de aspectos, a posição foi um pouco diferente.

Para 16% dos 99 professores que responderam a essa questão, o grau de autonomia em relação a sua participação nas atividades ou projetos solicitados pela SME é considerado alto. No entanto, para 53,6% é razoável, para 24% pouca e para 6,4% nenhuma. Pela primeira vez os professores escolheram predominantemente a opção *razoável* e a opção *pouca* é marcada por 24% deles. Parece-nos que tais escolhas sinalizam que os projetos ou atividades demandados da SME quase não contam com a participação dos professores na definição da forma de sua participação, o que deixa a impressão de pouco diálogo entre secretaria e professores, o que contradiz, por exemplo, a informação dada pela SME sobre participação significativa dos docentes em decisões como as referentes à Diretriz Curricular em vigor.

No tocante à autonomia dos professores sobre o seu tempo de trabalho, tivemos 99 respostas e a mais assinalada foi “razoável”, com 60,8% das indicações, ficando as outras três com a seguinte distribuição: muita 22,4%, pouca 14,4% e nenhuma 3,2%. Isso nos indica que a organização do tempo de trabalho dos professores parece compartilhada entre eles e a escola, sendo que eles possuem autonomia relativa nessa definição. Considerando que, atualmente, a lotação dos professores nas escolas estabelece como regra que eles estejam disponíveis para a escola todos os dias naquele turno, somada ao fato de que eles não estarão em sala de aula todos os dias, isso possibilita à escola uma margem de manobra considerável sobre o tempo de trabalho do professor.

A propósito do grau de autonomia que os professores consideram ter sobre o projeto pedagógico da escola, de um total de 99 professores, 60% disse que é razoável, 22,4% que é muita, 14,4% que é pouca e 4% nenhuma. Ao que parece, tal resultado revela que o Projeto Pedagógico da escola não tem determinado o trabalho docente, pois a ampla maioria (82.4%) dos professores considera possuir uma autonomia bastante significativa em relação ao PPP. No entanto, a apreciação dessa questão pode ser observada de outro ponto de vista, quando se lembra de que um número considerável de professores (58) disse utilizar o PPP da escola como fonte de pesquisa para suas seleções de conteúdos a ensinar. Assim, é necessário reconhecer que esse documento tem grande importância na vida pedagógica dos professores e que esta contradição aparente pode ser explicada quando consideramos que os professores têm significativa participação na elaboração do PPP da escola.

De modo geral, nota-se que, quando se trata da autonomia dos professores em relação aos aspectos mais distantes da sala de aula que envolvem instâncias administrativas (atividades ou projetos solicitados pela SME, organização do seu tempo de trabalho e projeto pedagógico da escola), ela é menor que as anteriores, sendo considerada majoritariamente como razoável. Explicita-se assim, que os professores não se sentem possuidores da mesma autonomia que possuem nas situações diretamente pedagógicas, do cotidiano da sala de aula. Isso indica que esses aspectos extrapolam a possibilidade de interferência docente, sem, contudo, indicar-nos até que ponto eles podem estar influenciando a gestão do currículo realizada pelos docentes.

A situação de maior autonomia dos professores em relação aos aspectos pedagógicos parece confirmar-se na medida em que se percebe que, em relação à definição dos conteúdos diariamente ensinados, 46,8% dos professores disseram serem eles os responsáveis por tal definição. Na sequência, apareceram 27,7% de professores, que informaram serem eles em conjunto com os professores que atuam na mesma turma, e 11,7%, que indicaram ser essa definição feita pelo conjunto de professores que atuam no ciclo em que trabalham. As alternativas restantes mostraram que, para 8,5% dos professores, tais definições são feitas pela SME e, para 3,2%, pela coordenação pedagógica da escola. Verifica-se que a maioria dos professores se diz diretamente envolvida na definição dos conteúdos ensinados, o que parece bastante favorável, além de demonstrar que a gestão do currículo, no tocante a esse aspecto, tem sido feita por eles. Ademais, reforça a posição indicada pelos professores na defesa que são eles mesmos os principais responsáveis pela elaboração dos currículos, o que mais uma vez confirma o afirmado por Ponte e Saviani (2010) de que a palavra final sobre a seleção dos conteúdos curriculares tem sido dada pelos docentes.

Diante do exposto e buscando maior compreensão sobre o processo de gestão do currículo realizado pelos professores, é interessante observar como eles têm realizado o planejamento curricular e o tipo de apoio que recebem para isso, tanto da secretaria de educação quanto da escola.

4.4.3 Como os professores percebem o desenvolvimento curricular: planejamento, execução, acompanhamento e apoio recebido

No tocante às circunstâncias em que realizam o planejamento do que será ensinado, a maioria dos professores (47,1%), disse realizá-lo individualmente na escola durante seu próprio horário de estudo. Em segundo lugar, apareceu o grupo de professores que informou

realizar o planejamento individualmente na própria residência (32,9%) e, por último, estão os que disseram efetivá-lo com outros professores no horário de planejamento (12,9%). Destaque-se o fato de o planejamento ser feito, majoritariamente, de forma individual, seja na escola, seja nas residências dos docentes. Isso indica o quão solitária tem sido essa tarefa de planejamento ou gestão do currículo, que pode ser o resultado de uma escolha individual dos professores ou a denúncia de que os espaços criados para que os encontros coletivos de estudo/planejamento pela gestão da SME e da escola concretamente não se efetivem. Considerando que os professores avaliaram, em outra questão, que a falta de horários coletivos de estudo é um dos empecilhos para a aplicação das recomendações oficiais sobre o currículo, parece que a segunda hipótese é uma realidade.

No entanto, há que se considerar que 12,9% das respostas apontaram que os professores realizam o planejamento do que será ensinado conjuntamente com outros professores no horário previsto para isso, o que indica não só que o planejamento acontece como também que tal postura depende da preferência do docente. Dessa forma, parece estar havendo a combinação entre uma postura individualista e a falta efetiva de condições para a realização do planejamento coletivo na escola, traduzida sob a forma da não garantia dos espaços coletivos de trabalho, reforçando práticas pedagógicas centralizadoras e presas às disciplinas lecionadas pelos professores.

Perguntados sobre em que tipo de material registram o que será ensinado, o caderno de planos caracterizou-se como sendo o mais utilizado, pois recebeu 91,5% das indicações seguido pelo diário com 3,7%. O dado coletado não conseguiu captar se os professores são cobrados por alguém em relação a esse registro; no entanto, percebe-se que os professores têm registrado seu planejamento, revelando a importância atribuída por eles ao ato de planejar, bem como à necessidade de seu registro.

Sobre sentirem-se cobrados em relação ao planejado, a ampla maioria (68,4%), disse ter esse sentimento, e que, nesse caso, o sentem primeiramente em relação a si próprio (29,8%), depois, pela coordenação pedagógica (29,2%) e, em seguida, pela Unidade Regional da Educação (URE), com 21,1%. Vale destacar, ainda, que os professores também se sentem cobrados pelas famílias dos alunos (17,4%).

Nota-se, portanto, uma pequena predominância de um sentimento de autocobrança, que pode indicar a compreensão da responsabilidade dos professores em relação ao desenvolvimento curricular, o que parece confirmar-se quando se constata que, para boa parte dos professores, o encargo da elaboração dos currículos deve estar preferencialmente em suas

mãos, somado ao fato de 58,4% dos professores terem afirmado possuir muita autonomia em relação ao que planejam ensinar.

Não obstante, há que se considerar que tal resultado também pode demonstrar o que Hargreaves (apud ASSIS, 2012) denominou de “autointensificação” do trabalho, quando os professores são “movidos por um entusiasmo e um empenho quase impiedosos, numa tentativa de atingir níveis de exigências virtualmente inalcançáveis de perfeição pedagógica” (p. 123). Além disso, segundo Oliveira (apud ASSIS, 2012), “em países como o Brasil, a escola acaba ocupando um lugar que vai muito além de suas finalidades específicas” (ibidem), o que faz com que os professores absorvam responsabilidades que deveriam estar a cargo do Estado. Dessa forma, o processo de “autointensificação” é visto como parte do fenômeno de intensificação do trabalho docente provocado pelas reformas educacionais ocorridas na década de 1990, que causaram ampliação significativa dos “tradicionais” afazeres dos professores, acrescentando questões como maior responsabilização destes pelo desempenho da escola e dos alunos nos testes padronizados de caráter nacional ou local, bem como com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, entre outras. Soma-se a esse contexto o fato de os docentes desenvolverem uma relação afetiva com a profissão, de modo que, “mesmo enfrentado tantos desafios, a maioria dos professores sente-se sujeitos autônomos na condução do seu trabalho, o que lhe proporciona um alto grau de satisfação e realização pessoal e profissional” (ASSIS, 2012, p. 123).

Assim, a percepção dos professores de que o processo de elaboração e acompanhamento do planejado está quase inteiramente em sua responsabilidade pode, ao mesmo tempo sugerir a assunção de sua importância nesse processo, e/ou uma possível “autointensificação” do seu trabalho. Assim, o que pode indicar autonomia de pensamento e ação, por um lado, pode, também, e contraditoriamente, apontar para um “aprisionamento do professor em suas atividades profissionais” (Ibidem).

No entanto, a resposta dos professores em relação ao sentimento de cobrança pelo planejado, indica a participação de outro ator importante: o coordenador pedagógico, cargo presente em todas as escolas municipais da RME de Goiânia, com a função de coordenar o processo pedagógico de cada instituição em parceria com o grupo de professores e a direção da instituição.

É importante assinalar que, concomitantemente ao sentimento de cobrança acima apontado pelos professores em relação aos coordenadores pedagógicos, mais de 90% de um

grupo de 62 professores⁷⁰ consideraram a participação deles na elaboração e acompanhamento dos currículos como “muito importante” ou “importante”. Dois motivos se sobressaíram como justificativa para tal consideração: a) o fato de o coordenador pedagógico dar suporte ao trabalho do professor, agindo como parceiro e b) a situação de ele necessitar saber o que está acontecendo ou sendo trabalhado/ensinado na escola ou sala de aula. Um grupo muito pequeno de professores (6,2%) considerou que a participação dos coordenadores pedagógicos na elaboração e acompanhamento do currículo é irrelevante e justificou tal escolha devido a um desconhecimento deles em relação ao que será ensinado, cabendo-lhes apenas constatar o proposto pelos professores.

É importante assinalar, ainda, que o ato de planejar e acompanhar o currículo em andamento implica, de alguma forma, a oferta de condições possibilitadoras para que isso aconteça. Assim, foi perguntado aos professores que tipo de apoio recebem por parte da escola e da Secretaria de Educação para a realização do planejamento do que ensinarão.

As respostas são reveladoras: os professores indicaram que a divulgação das Diretrizes da SME e da proposta pedagógica dos ciclos de formação é o principal tipo de apoio recebido da Secretaria de Educação, com 30,5% das indicações. Na sequência apareceram empatados, com 25,5%, 1) a realização de cursos para formação continuada e 2) as orientações realizadas pelo Apoio Pedagógico da SME. Em terceiro lugar, ficou o fornecimento de documentos oficiais, com 9,2%. Percebe-se que o apoio oferecido pela SME busca dar publicidade às normativas oficiais e realizar ações de formação pedagógica. Considerando que tais medidas podem ser determinantes para o sucesso das políticas educacionais propostas, parece ser isso o habitualmente esperado do órgão central. Contudo, também pode ser indicação de uma ação mais sutil no sentido de se garantir que as normatizações sejam apreendidas pelos professores.

Em se tratando do mesmo tipo de apoio por parte da escola, observa-se que as orientações da coordenação pedagógica figuram como a principal medida, com 28,5% das indicações, seguida da disponibilização de materiais didáticos, com 22,6%, do acesso a livros paradidáticos, revistas, jornais, com 18,8%, e de momentos de trocas de experiência com outros professores da turma, com 17,6%. Nesse caso, o apoio oferecido é de outra ordem; trata-se do universo pedagógico mais próximo da sala de aula, podendo, por isso, ter maior impacto sobre o que será ensinado, pois a escola, ao realizar orientações pedagógicas,

⁷⁰ Número relativo ao total de professores que responderam a questão que tratou da avaliação acerca da participação dos coordenadores pedagógicos na elaboração e execução do currículo. Cumpre informar que, dos 99 professores que responderam o questionário, 37 deixaram de responder a essa questão.

disponibilizar materiais de consulta e viabilizar momentos de trocas de experiência entre os professores, acaba oferecendo-lhes oportunidade de ampliar seus conhecimentos e receber ajuda pedagógica mais adequada a seus objetivos.

Esse conjunto de considerações reveladas pelos professores acerca do processo curricular e pedagógico por eles vivenciado conduz à constatação de algumas situações: primeiro, que para eles a tarefa de planejar o currículo é, eminentemente dos professores, enquanto a de acompanhamento desses dois momentos pode ser partilhada com os coordenadores pedagógicos. Em segundo lugar, que o exercício de planejamento curricular é reconhecido como importante a ponto de ser registrado pela maioria dos professores; contudo, ainda é quase sempre um ato solitário, mesmo tendo sido o coordenador pedagógico considerado parceiro e orientador do trabalho dos professores. Observa-se, também, que o apoio recebido por parte da SME e da escola tem sido muitas vezes burocrático e elementar, deixando à disposição dos docentes, apenas normativas, jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos; além disso, cria a possibilidade de momentos pontuais de assessoria pedagógica ou de troca de experiências com os pares. Ressalte-se que todos esses elementos de apoio devem ser aproveitados pelos docentes no momento do seu horário semanal de estudo, que é de apenas quatro horas ao longo da semana.

Assim, é possível concluir que apesar de alguns limites, os professores se consideram bastante autônomos no empreendimento de planejar o currículo e se veem como os principais agentes de controle sobre seu trabalho, o que reforça sua autonomia ao mesmo tempo em que pode acentuar a cobrança sobre seu desempenho, ainda mais quando se considera que o apoio institucional recebido é o básico (disponibilização de normativas, jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos, de momentos pontuais de trocas de experiência ou orientação pedagógica).

Essa condição de autoridade sobre a gestão do currículo parece consolidar-se quando se considera que, para os professores, as escolhas dos conteúdos, metodologias, material didático, instrumentos de avaliação e aplicação do planejado estão sendo vividas com bastante autonomia, somada ao fato de considerarem a elaboração dos currículos responsabilidade dos professores.

4.5 Os professores e a execução do currículo planejado: interveniência de múltiplos fatores

Após o planejamento do que ensinar, os professores se dedicam à realização da segunda parte do processo de gestão do currículo: a execução do planejado. Nesse momento, aquele esboço inicial vai ganhando materialidade e tornando-se realidade. No entanto, isso não acontece de forma mecânica nem imediata, pois entre o planejado e o concretizado podem ocorrer várias interferências, que tornam complexo e passível de não concretização na sua completude o processo de execução do planejado. Assim, a relação entre o planejado e o executado guarda certa tensão, que vai sendo administrada cotidianamente pelos docentes.

Conforme Pacheco (2005), há compreensões que concebem o planejamento e a execução curricular como momentos não apenas distintos como independentes, podendo, inclusive, envolver sujeitos diferentes. Contudo, neste estudo, parte-se de posição divergente dessa, uma vez que se concebe o currículo como processo que possui momentos diferentes no seu desenvolvimento, como escolhas, decisões, planejamento, realização e avaliação de uma proposta de formação; apesar disso, estes momentos se relacionam e expressam uma mesma realidade.

Entre o proposto e o materializado pode haver uma distância, às vezes bem acentuada e, até, em alguma contradição; ao que parece, porém, trata-se de processos complementares, pois o materializado contém elementos do planejado e este só se confirmará quando se materializar. Da mesma forma, o planejado se inicia a partir do anteriormente materializado, uma vez que ao se “iniciar a elaboração de um currículo, ou mesmo a definição de toda uma política educativa, não se parte do zero [...] há uma realidade prévia que condiciona todas as escolhas possíveis” (BIANCHI, 2001, p. 45), estando, portanto, os dois processos em permanente movimento dialético. Percebe-se, assim, que o desenvolvimento curricular é um processo historicamente situado e, como tal, relaciona sempre projeto e concretização.

Dessa forma, para se estabelecer um nexos que articule as intenções e as ações, é importante considerar a relação entre o currículo planejado e o currículo executado, sendo este último, neste momento, o foco principal de análise. O currículo executado, também chamado de currículo real, é aquele que acontece de fato na sala de aula; é a “efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenções da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados” (LIBANEO, 2003, p. 144). Ele força a escola e os professores a considerarem o proposto pelo currículo oficial e a relacioná-lo ao contexto da escola e da sala de aula, em um

movimento de adaptação constante, tarefa que expressa a gestão do currículo realizada pelos docentes. O currículo real é o momento em que “ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos” (SACRISTÁN, 2000b, p. 201).

Assim, depois de realizado o planejamento acerca do que ensinar, os professores vivenciam os desafios de implementar todas as propostas planejadas e, nesse movimento, muita coisa planejada pode não ser concretizada, outras serão alteradas e muitas efetivadas.

4.5.1 A execução do currículo planejado sob a influência de vários elementos

Buscando entender como os professores têm executado o currículo planejado, este estudo observou, inicialmente, o tipo de interferências que os professores julgaram acontecer na sua prática pedagógica de sala de aula. Para tanto, foi-lhes apresentada uma lista com 16 possibilidades de escolha, sendo que, dentre estas, eles deveriam escolher, colocando-as em ordem, as cinco interferências consideradas mais importantes.

O aspecto considerado de maior influência na prática pedagógica da sala de aula, com 14,1% das indicações, foram as condições de trabalho do professor na escola, vindo, a seguir, com 13,4% das escolhas, a formação e qualificação docente. Como terceira opção de interferência, apareceu, com 10,9%, o domínio do conteúdo pelos professores; em quarto lugar, ficou o tempo disponível para o planejamento individual e coletivo, com 10,4% e, finalmente, em quinto lugar, com 9,3%, os professores apontaram as características das turmas.

Analizando esse quadro, é possível constatar três importantes aspectos que, segundo os professores, interferem na prática pedagógica da sala de aula. Um deles reúne os itens ligados à formação e qualificação docentes (o domínio dos conteúdos pelos professores e a formação/qualificação docente); outro agrupa os atinentes às condições de trabalho (tempo disponível para planejamento individual e coletivo e as condições de trabalho do professor na escola) e um terceiro trata do ambiente escolar (as características das turmas) que, em essência, diz respeito à relação com os alunos.

Essa constatação indica que esses aspectos podem influenciar a prática docente tanto de forma positiva quanto negativa. Assim, considera-se que ações direcionadas à formação e qualificação docentes devem ser incentivadas tanto pela SME quanto pela escola, uma vez que elas podem ter impacto positivo. Isso pode ser constatado porque, atualmente, estão em desenvolvimento vários programas de formação continuada em âmbito nacional, implantados

pela CAPES e pelo MEC. Nesse sentido, é importante observar que para 52,1% dos professores, a formação continuada oferecida pela SME interfere na elaboração e execução do currículo, estando entre os motivos mais citados para tal posição a consideração de que “ela ajuda o professor a realizar um trabalho melhor, pois prepara melhor a execução do currículo” (Q 18), atualizando/aperfeiçoando o docente e “possibilita a discussão e troca de experiências entre grupos diferentes de professores e de escolas” (Q 04). Há que se considerar, ainda, a possibilidade da procura por cursos de formação continuada estar sendo feita por iniciativa própria dos professores, sem qualquer relação com a SME.

No entanto, para 47,9% dos professores, essa qualificação não interfere no currículo planejado ou aplicado, pois “é muito teórica. A prática de sala de aula é diferente” (Q 65), e “muitas das vezes os cursos estão distantes da realidade da sala de aula” (Q 58), “nem propõem ações práticas para o currículo” (Q 17). Além disso, acrescenta pouco ao que os professores já sabem, “é inadequada” (Q 35), “os cursos são chatos” (Q 49) e “a maioria dos cursos fogem à realidade dos objetivos propostos e são muitos curtos” (Q 92).

Chamam atenção, ainda, justificativas que apresentaram uma relativização da influência da formação continuada com formulações do tipo: “quando tem, é muito boa” (Q 84), “já tivemos formação melhor do que está acontecendo atualmente” (Q 21), “a secretaria oferece pouca formação continuada” (Q 83), “apesar de não ser oferecida uma formação continuada todos os anos, quando acontece, para quem preocupa com o aluno, oferece novas ferramentas que auxiliam a cumprir o currículo” (Q 55) e “apesar de acontecer raramente, a formação continuada é essencial para a elaboração do currículo, pois interfere na forma de pensar o currículo” (Q 61).

Percebe-se, assim, que as ações de formação continuada empreendidas pela SME, mesmo quando deixam a desejar, têm colaborado para o aprimoramento das práticas docentes e para uma reflexão acerca do currículo. De outro lado, é importante destacar que dos 99 professores que participaram desta pesquisa, 81,8% fizeram, no mínimo, uma especialização, o que indica a existência de um movimento de reconhecimento da importância da formação e qualificação tanto pelos profissionais docentes quanto pela SME.

Outro elemento que chama atenção é a forte consideração das condições de trabalho como fator interveniente na prática de sala de aula. Nesse caso, depreende-se que a ausência de condições de trabalho favoráveis poderá interferir negativamente no ensino. Sendo assim, não parece tão complexa a superação de lacunas como disponibilização de material pedagógico, de tempo para planejamento individual e coletivo, de organização do trabalho do coordenador pedagógico e do tipo de gestão escolar, questões também apontadas pelos

docentes como intervenientes na prática pedagógica, mas depende de uma mudança de postura dos gestores, tanto da SME quanto da escola. Esse assunto se mostra, portanto, bastante relevante, tanto que também apareceu na pesquisa “*Trabalho docente na educação básica em Goiás*” (OLIVEIRA, 2012). Nesse caso, para os professores pesquisados,

Reduzir o número de crianças por turma seria a medida mais importante para melhorar a qualidade do seu trabalho [e], receber melhor remuneração e mais capacitação para as atividades que exercem aparecem como segundas respostas mais significativas para melhorar a qualidade do trabalho (p. 166).

Além do levantamento realizado acerca dos aspectos que intervêm na prática pedagógica de sala de aula, este estudo buscou captar, ainda, os fatores que podem interferir na materialização do currículo oficial, bem como as dificuldades que os professores enfrentam para aplicar suas recomendações. Os resultados encontrados em relação à primeira indagação (os fatores que podem interferir na materialização do currículo oficial), com 17,8% das indicações, aparece a dinâmica do cotidiano da escola e da sala de aula como a maior responsável por tal ocorrência, seguida, com 15,1%, da falta de condições adequadas de trabalho e carreira. O item “experiência e conhecimentos do docente” aparece na terceira colocação, com 14%, e a deficiência de infraestrutura escolar, em quarto lugar, com 13,7%.

Ademais, os motivos escolhidos para justificar a não materialização do currículo oficial são de três tipos: os relacionados às condições de trabalho (2º e 4º lugares), os ligados à formação e qualificação docentes (3º lugar) e o vinculado ao ambiente escolar (1º lugar).

Assim, ao serem indagados sobre os fatores que interferem negativamente na materialização do currículo oficial, reaparecem com força aspectos antes considerados intervenientes (positivos ou negativos) em sua prática de sala de aula, o que nos leva a reiterar a conclusão anterior quanto à possibilidade de estes impactarem, de fato, positiva ou negativamente, a sala de aula. Ou seja, a ausência desses elementos, em conjunto ou isoladamente, pode atrapalhar o desenvolvimento curricular conforme o planejado.

Os professores também foram indagados sobre as dificuldades que encontravam para aplicar as recomendações presentes nos documentos oficiais de currículo e as respostas foram reveladoras. Vale esclarecer que nesse quesito foi oferecida aos professores uma lista contendo 11 alternativas e solicitado que assinalassem os três itens que melhor traduzissem sua opinião, colocando-os em ordem de importância. As respostas encontradas indicaram que, para os professores, essas dificuldades são devidas, em primeiro lugar, à pouca ou ausência de participação da família, com 23,8% das indicações, seguida da quantidade de alunos por sala

de aula, com 16,8%, e, em terceiro lugar, à falta de momentos coletivos de estudo, com 14,8% das escolhas. Destaque-se que apareceram em quarto lugar a quantidade elevada de projetos enviados pela SME, com 13,1% das escolhas e, em quinto, o fato de tratarem de realidades sociais diferentes, 9,4%.

Chama atenção a predominância da alternativa que revela ser a pouca participação da família ou sua ausência considerada principal interveniente na dificuldade para aplicação das recomendações oficiais. Isso parece indicar, além da forte presença do discurso, do senso comum, defensor da presença da família na escola, certa mistificação do mesmo, pois a execução das recomendações contidas nos documentos sobre currículo é direcionada exclusivamente à prática pedagógica dos docentes, não dependendo da presença das famílias na escola; afinal, são os professores os responsáveis diretos pelo ensino. Apesar do levantamento realizado pela pesquisa não possibilitar afirmações precisas sobre os motivos que levaram os professores a considerar a presença da família fator tão importante para a não aplicação do recomendado nos documentos oficiais, parece-nos que, ao darem tanto destaque a essa circunstância, podem estar atribuindo-lhe vários significados, como: adesão ao pensamento de senso comum de que a família possui “superpoderes” e vai resolver os problemas da escola, solicitação de ajuda para que seu trabalho tenha sucesso ou, até, uma tentativa de transferência das responsabilidades, que seriam suas, às famílias. De qualquer forma a explicitação de tal consideração pelos professores indica que essa é questão merecedora de investigação mais ampla.

Além dessa questão sobre a ausência da família, apareceram ainda outros elementos explicativos para a dificuldade de aplicação das recomendações oficiais, como a quantidade de alunos por sala de aula, a quantidade elevada de projetos enviados pela SME e a falta de momentos coletivos de estudo. Esses elementos, tomados em conjunto, revelam a interferência de fatores ligados à gestão da escola e do sistema educacional que não estão sob a possibilidade de controle dos professores, apesar de intervirem na dinâmica da sala de aula. O problema da quantidade de alunos por sala de aula, por exemplo, é, no geral, decisão tomada pelo gestor do sistema educacional, que tenta equacionar questões administrativas e pedagógicas, e pode ser tomada com a maior ou menor participação dos docentes. No caso da rede municipal de Goiânia, ela está expressa nos incisos do art. 20 da Resolução CME nº 116 de 16 de setembro de 2013:

I- para o atendimento a crianças matriculadas nos três primeiros anos do ensino fundamental, até 25 (vinte e cinco) educandos; II- para o atendimento a crianças

matriculadas nos 4º, 5º e 6º anos, até 30 educandos; e III- para o atendimento a adolescentes matriculados nos três últimos anos, até 35 educandos (GOIÂNIA, 2013).

Interessante é notar que os incisos tratam do quantitativo de alunos por turma em cada Ciclo de Formação, sem, contudo, explicitar tal fato, uma vez que apenas se referem ao número de anos no ensino fundamental, o que causa certo estranhamento. Por outro lado, é importante salientar a pertinência da Lei ao estabelecer o máximo de alunos por turma. Entretanto, como os professores consideraram a quantidade de alunos por sala de aula um dos dificultadores da aplicação das recomendações oficiais sobre currículo, parece que o número máximo determinado pela legislação ou está sendo considerado alto pelos docentes ou está havendo algum tipo de descumprimento da Lei.

No tocante à quantidade elevada de projetos enviados pela SME, novamente observou-se a interferência da gestão do sistema na dinâmica da sala de aula, pois, como afirma um professor, “na maioria das vezes, não temos tempo de aplicar em sala o conhecimento adquirido na formação continuada devido ao excesso de projetos enviados pela SME e a parte burocrática que nos é exigida (fichas, relatórios, etc.)” (Q 14). Isso sugere que os professores, além de não estarem sendo consultados em relação à configuração dos projetos propostos pela SME, também não têm opção de aceitá-los ou não desenvolvê-los. A menos que tais projetos estejam vinculados a orientações contidas nos documentos oficiais, o que não parece ser o caso, essa é uma flagrante demonstração de descompasso entre o oficialmente proposto e o encaminhado pela SME, afora o fato de indicar certa postura centralizadora por parte da Secretaria.

Finalmente, em relação à falta de momentos coletivos de estudo, pode-se observar que a dificuldade apresentada pelos professores para que as orientações oficiais sejam aplicadas indica sua compreensão da necessidade de encontros coletivos de estudo com seus pares, o que é considerado positivo, pois tais encontros abrem a possibilidade de planejamentos conjuntos e trocas de experiências bastante fecundas. Contudo, a prática coletiva de trabalho não depende apenas dos professores, uma vez que, inicialmente, precisa ser assegurada legalmente pela política educacional e pelos gestores do sistema (SME e CME), a quem cabe normatizar essas práticas. Nesse sentido, os gestores da escola precisam garantir que os momentos de estudo já conquistados legalmente⁷¹ efetivamente ocorram, cuidando-se para

⁷¹ Conforme o estabelecido nas Diretrizes de organização do ano letivo: triênio 2012-2014, na carga horária de trabalho semanal dos professores estão previstas quatro horas “de estudo e outras atividades pedagógicas...” (GOIÂNIA, 2011. p. 70).

que os problemas ocorridos na escola por faltas ocasionais de professores sejam resolvidos de maneira a não inviabilizar os encontros coletivos de estudo e planejamento.

É oportuno salientar que, no último conjunto de dificuldades indicadas pelos professores para a efetivação do currículo oficial, predominaram as relacionadas ao aspecto “ambiente escolar”. Note-se que, até agora, os aspectos que haviam se sobressaído tinham sido os ligados à formação e qualificação docentes e às condições de trabalho, o que pode indicar haver uma imbricação desses três fatores na composição das dificuldades enfrentadas pelos professores para a execução do currículo planejado.

4.5.2 – E quando o planejado não consegue ser completamente aplicado? Enfrentando a realidade

É fato que, no ambiente educacional o planejado ou recomendado oficialmente para ser ensinado nem sempre consegue consolidar-se efetivamente, uma vez que a prática pedagógica dos professores incorpora elementos que extrapolam o oficialmente estabelecido, como os presentes no livro didático, revistas, jornais, sites da web, experiência dos colegas, entre outros. Nesse sentido, buscou-se investigar, primeiramente, a ocorrência ou não da execução do planejado para ensinar. Posteriormente, levantaram-se os motivos por eles considerados responsáveis pelos fracassos da execução. Nesse caso, é importante esclarecer que, ao responderem a essa indagação, não se referiram especificamente à própria experiência, mas trataram do tema de maneira geral.

Em relação à informação acerca da execução ou não do que foi planejado por eles para ensinar, é possível apreender o posicionamento dos professores em dois momentos diferentes, que apresentaram resultados um pouco discrepantes.

No primeiro momento, foi constatado que 53,6% dos professores executam apenas em parte o planejado, enquanto 23,7% disseram que conseguem executá-lo na totalidade e 22,7%, que não conseguem. No segundo momento, as respostas variaram apenas entre dois posicionamentos: 54,6% dos professores avaliaram que a efetivação do currículo delineado é insatisfatória, pois precisam mudar constantemente o planejado; no entanto, 45,4% deles a consideraram positiva, pois conseguem aplicar tudo o que planejam. Nota-se assim, uma correlação estatística favorável entre as respostas que indicaram que o planejado é realizado parcialmente, em torno de 54%, mas também é perceptível a divergência de posição quanto a conseguirem aplicar o planejado na totalidade - 45,4% contra 23,7%. Não obstante, os dados revelam que os professores encontram dificuldades para executar o que foi planejado, seja em

parte ou na totalidade. Entretanto, é preciso lembrar que todo plano deve ser flexível e possibilitar ajustes e adequações ao longo de seu percurso. Portanto, as dificuldades encontradas pelos professores na execução do planejado não podem, prontamente, ser consideradas um dado desfavorável, antes de se observar como e em que circunstâncias tais ajustes ocorrem. Em alguns casos os ajustes podem até tornar as aulas mais participativas e, assim, ser necessários.

Também foi solicitado aos professores que apontassem até três motivos, em uma lista de sete⁷², que justificassem a ocorrência de dificuldades em executar o planejado. As respostas indicam que o motivo mais assinalado pelos professores é “os alunos não dominam os conteúdos anteriores”, com 25,5% de indicações, ficando em segundo lugar, “os alunos não prestam atenção ao que é ensinado”, com 19,6%, e, em terceiro lugar, com 15,9%, “os alunos não conseguem acompanhar o que está sendo ensinado”.

Percebe-se que entre os sete motivos apresentados, três localizam o problema em circunstâncias ligadas aos alunos e foram exatamente estes os mais assinalados pelos professores. Contudo, é importante notar que, apesar de os três motivos localizarem nos alunos a dificuldade para que o planejado seja executado, há uma diferença importante entre eles: enquanto um dos motivos imputa tal dificuldade à desatenção dos alunos ao que está sendo ensinado, sendo, portanto, responsabilidade direta do estudante, os outros dois tratam de falhas nos processos educativos anteriores. Há que se considerar, contudo, que nos aspectos relacionados às possíveis falhas no ensino, essas podem ter tido como causa a desatenção dos alunos, que, por sua vez, podem ter provocado não aprendizagens dos conteúdos/conhecimentos anteriormente trabalhados e, por isso, eles não conseguem acompanhar nem dominar o que está sendo ensinado. Podem, no entanto, ter sido ocasionadas também por problemas no ensino. Não obstante, percebe-se, que os professores consideraram os alunos e suas situações de aprendizagem como os principais responsáveis pela não execução de seus planejamentos.

À primeira vista essas respostas podem conduzir-nos a análises que diriam tratar-se de postura preconceituosa dos professores em relação aos alunos, que passam a ser responsabilizados pelo “fracasso” dos professores no desenvolvimento do currículo. No entanto, é preciso olhar para essa situação de forma mais cuidadosa, pois resta saber por que

⁷²a) os alunos não prestam atenção ao que é ensinado, b) os alunos não conseguem acompanhar o que está sendo ensinado, c) os alunos não dominam os conteúdos anteriores, d) o tempo para o ensino dos conteúdos é menor que o necessário, e) o conteúdo a ser trabalhado não é escolhido pelos professores, f) os recursos pedagógicos e material didático para o trabalho são insuficientes e g) o que é aprendido em sala de aula está distante da vivência dos alunos.

os alunos não prestam atenção ao que está sendo ensinado e por que motivos não conseguem acompanhar o ensino nem dominam os conteúdos.

Portanto, ao que parece, por detrás da queixa do não aprendizado dos alunos, os professores estão, de fato, denunciando que a proposta pedagógica atualmente em curso na RME de Goiânia não está conseguindo garantir que a aprendizagem aconteça da forma necessária e que a política de progressão continuada embutida na proposta tem dificultado a execução do planejado. Isso se confirma quando se observam as justificativas mais indicadas pelos professores para explicar por que a organização da escola em ciclos interfere negativamente no planejamento e execução do currículo. Para vários professores que responderam discursivamente a esta questão, isso se dá devido a que a promoção automática provoca o avanço dos alunos sem que tenham aprendido o suficiente, obrigando os docentes a retomar conteúdos anteriores, e por agrupar os alunos por idade sem considerar o “nível de aprendizagem de cada um” (Q 49) gerando a existência nas turmas de “alunos com graus diferentes de conhecimento e, até, analfabetos” (Q 25).

Vale destacar, ainda, a posição dos professores em relação às outras quatro alternativas explicativas para que o planejado não consiga ser realizado. De um total de 48 professores, 11,4% das respostas afirmaram que tal situação ocorre porque o tempo para o ensino dos conteúdos é menor que o necessário; 9% indicaram que é devido a serem insuficientes os recursos pedagógicos e material didático para o trabalho; 5,7% apontaram que é porque o aprendido em sala de aula está distante da vivência dos alunos; e 3,3% que isso se dá porque o conteúdo a ser trabalhado não é escolhido pelos professores.

Nota-se que as alternativas que tratam do tempo necessário para o ensino, da autonomia de escolha dos conteúdos e da insuficiência de recursos pedagógicos e materiais didáticos estão ligadas à oferta de condições de trabalho inadequadas, que interferem para que o planejado possa ser de fato executado. Nesse caso, percebe-se o descontentamento dos professores em relação a tais garantias, confirmado pelo posicionamento explicitado de que “o ciclo de Desenvolvimento Humano exige estrutura, planejamento e quantitativo de profissionais, desprezados pela SME” (Q 21).

Ademais, resta a alternativa que atribui a dificuldade de execução do planejado ao fato de a vivência dos alunos estar distante dos conteúdos aprendidos em sala de aula, o que pode indicar dificuldade dos professores de adaptar os conteúdos ensinados à realidade dos seus alunos ou de saber como partir da realidade deles para organização do seu ensino, o que pode estar contribuindo negativamente para as aprendizagens.

Dessa forma, observa-se que a situação revelada nessa questão é bastante complexa, pois as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que apareceram como fator determinante para a não execução do planejado, pode estar sendo provocada por motivos vários, entre eles, uma possível discordância dos professores em relação à proposta pedagógica defendida pela SME somada a uma provável dificuldade efetiva em relação ao ensino, bem como a problemas de desinteresse dos alunos pelo que é ensinado. Além disso, ainda é preciso considerar a falta de condições adequadas para a efetivação do trabalho pedagógico. A combinação desse conjunto de fatores, portanto, amplia consideravelmente a probabilidade de que as aprendizagens dos alunos não se efetivem e, dessa forma, para que o planejado pelos professores não chegue a bom termo. Nesse sentido, é possível observar que a execução do planejado está em fina sintonia com as condições de trabalho e o sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Diante disso, é fundamental considerar a atitude dos professores em relação à forma de avaliar se seus objetivos e conteúdos de ensino foram ou não atingidos e ao que fazem caso detectem que não estão conseguindo alcançá-los. Para isso, eles se valem da percepção das aprendizagens realizadas ou não pelos alunos.

No tocante ao primeiro aspecto, observou-se a ocorrência de uma combinação de estratégias, sendo que a mais usada é sua autoavaliação, com 41% das indicações. Apareceu logo a seguir a utilização das fichas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, com 26,9%. O uso de provas elaboradas pela própria escola aparece com 21,8%, ficando em quarto lugar a realização do conselho de ciclos⁷³ com 3,8% das indicações.

Conclui-se, portanto, que tal combinação de estratégias possibilita aos professores um julgamento relativamente preciso sobre as aprendizagens dos seus alunos, o que lhes dá maior segurança nas decisões pedagógicas a serem tomadas. No entanto, contraditoriamente, também sugere que essa postura evitaria situações de promoção dos alunos a etapas seguintes da escolarização sem a garantia das aprendizagens esperadas para aquela fase ou etapa de escolarização, o que parece não estar acontecendo, conforme já exposto anteriormente. Nesse caso, ou as avaliações dos professores sobre as aprendizagens de seus alunos não estão sendo consideradas quando ocorre a definição das promoções às etapas seguintes de escolarização ou os próprios professores não estão informando adequadamente essas avaliações. Por ora, o

⁷³ O Conselho de Ciclos é o momento em que todos os professores de cada Ciclo se reúnem para realizar a consolidação das avaliações discentes. Nele, os professores apresentam suas avaliações particulares e as compatibilizam com a dos colegas de modo a formar uma avaliação única de cada aluno. Na sequência realizam o preenchimento das fichas individuais de aprendizagem de cada aluno.

que se pode afirmar é que essa questão precisa ser mais bem discutida tanto por parte dos educadores como dos gestores do sistema.

Quanto à atitude que os professores assumem quando percebem que não estão conseguindo executar o planejado, eles disseram que realizam um conjunto de ações, sendo mais utilizada a “definição dos conteúdos mais importantes e concentração do ensino neles” (27,5%). Na sequência, apareceu “a interrupção da aula para discussão com a turma sobre os motivos do descompasso” (23,8%) e “a constituição de estratégias de reforço durante a aula” (18,8%). Em quarto lugar, a ação mais usada é a formação de grupos de alunos para compensar a dificuldade dos mais fracos (15%). Os professores disseram, ainda, que elaboram outro planejamento mais simplificado (8,8%). Finalmente, 2,5% dos participantes demonstram que continuam a aula como se nada estivesse acontecendo com vistas a uma posterior mudança de planejamento.

Nota-se que os professores também tentam uma combinação de ações que passam pela reelaboração do planejado: simplificando-o ou concentrando o ensino nos conteúdos mais importantes além da realização de estratégias de colaboração entre os alunos. Eles tentam também envolver os alunos na exploração dos eventuais problemas que poderiam estar provocando a não execução do planejado. Assim, observa-se que os professores tentam resolver pedagogicamente a situação; contudo, parece que as medidas adotadas por eles têm sido insuficientes, uma vez que o tópico anterior demonstrou que os alunos estão passando para as etapas seguintes sem as aprendizagens mínimas consolidadas.

Tendo em vista os aspectos mencionados, entende-se que os professores têm enfrentado dificuldades para executar o currículo planejado, que vão desde a falta de condições adequadas de trabalho até os problemas de (não) aprendizagem de seus alunos, que podem estar advindo de suas próprias insuficiências, da incapacidade dos professores em adequar os conteúdos que ensinam à realidade dos alunos ou, ainda, da discordância dos docentes da aplicação da proposta pedagógica exigida pela SME. Por outro lado, também foi possível constatar que os professores combinam várias estratégias, tanto para detectar se as aprendizagens de seus alunos estão acontecendo a contento para, com isso, poderem ver se estão conseguindo colocar em prática o planejado, quanto de ações pedagógicas para superar os problemas encontrados, mesmo que pareçam não surtir muito efeito. Sendo assim, conclui-se que o currículo proposto nem sempre se efetiva e isso ocorre, provavelmente, devido a limitações dos professores em enfrentar as dificuldades dos estudantes, somadas às condições reais de trabalho oferecidas nas escolas. Além disso, apesar da considerável autonomia que os professores demonstraram ter sobre a gestão do currículo, o que está sendo desenvolvido

efetivamente nas salas de aulas é o resultado de um misto das recomendações contidas nos documentos oficiais aliadas à experiência docente no exercício da profissão.

Percebe-se, ainda, que o tipo de formação almejada pelos professores, ainda que incorpore esporadicamente elementos atuais como aprender a se relacionar, a pensar, a aprender a criticar, a ser cidadão, dentre outros, repõe, sem dúvida, um projeto formativo bastante antigo (e muito válido), que via na escola a responsável por ensinar a ler, escrever, contar, a dominar os saberes da humanidade, a civilizar hábitos e costumes, entre outros. Assim, ao que parece, esse cenário é a expressão da força do que Bourdieu (1983) denominou *habitus*, ou seja, um

Conjunto de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciação e de ações; e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados” (p. 65)

Dessa forma, é possível crer que o *habitus* relacionado aos aspectos pedagógico-curriculares tem mediado o exercício autônomo dos professores em relação à gestão do currículo. Ele parece funcionar, pois, como mecanismo que faz as mediações entre o currículo oficial (Diretrizes, Parâmetros, Propostas) e a prática docente, ou melhor, entre o currículo oficial e as disposições ou repertórios pedagógicos incorporados pelos professores a partir de sua formação inicial e continuada e de sua experiência profissional, produzida numa realidade escolar concreta adversa. Ao mesmo tempo ele se realiza também, em grande parte, em relação a uma prática aberta, inovadora e que favoreça a autonomia intelectual e a ação pedagógica e gestão curricular significativa na construção do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi compreender e problematizar o modo como vem se dando a gestão do currículo escolar na RME de Goiânia, considerando sua relação com as teorias e políticas curriculares nacionais e locais e, ainda, com as diferentes fontes de consulta usadas pelos professores na constituição de sua prática docente, a exemplo dos livros didáticos e paradidáticos, das atividades disponibilizadas na web, das aulas em vídeo, dentre outras. Buscou-se, ainda, examinar as tensões presentes no trabalho docente decorrentes das prescrições ou obrigações curriculares e da perspectiva de um trabalho pedagógico-intelectual mais autônomo a ser realizado pelo professor na elaboração e gestão do currículo no contexto da organização do processo ensino-aprendizagem.

Uma primeira complexidade desse processo investigativo residiu na dificuldade de conceituação de *currículo*, visto tratar-se de palavra polissêmica, dependente da filiação teórica adotada por estudiosos da área, formuladores de política ou professores, além de mutante ao longo da história. Entretanto, no processo de compressão desse conceito foi ficando evidente sua relação com a escola e, nessa relação, também se percebeu que a escola sempre cumpriu um papel social determinado, bem como sempre existiu uma programação acerca do que deveria ser ensinado. Desse modo, foi-se explicitando que o desenvolvimento do conceito de currículo tem íntima relação com a constituição da escola, pois, ainda que o conceito de currículo, da forma como é conhecido atualmente, só tenha se constituído a partir do início do século XX, com as elaborações de Franklin Bobbitt, pode-se considerar que a história da escola conta, também, de certa forma, a história do currículo.

Ficou visível também que, ao longo da história, tanto a escola quanto seu currículo foram influenciados por uma série de elementos do contexto social, econômico, político e cultural característicos de cada época e que tais influências se fizeram de maneira desigual e combinada. Em virtude disso, a trajetória da escola e de seu currículo tem sido marcada por mudanças e permanências simultâneas, de modo que a escola nunca se renova na totalidade nem se conserva perenemente a mesma. No entanto, um dos aspectos sempre presentes na escola, mesmo que de maneira diferente, é a existência de um projeto formativo, representado, boa parte das vezes, por um programa de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ainda que esse projeto tenha variado ao longo dos tempos e em conformidade com a realidade de cada lugar, a escola sempre possuiu um programa de ensino ou de estudos. Além disso, a definição do projeto formativo da escola ao longo dos tempos tem expressado a luta entre campos sociais

distintos na disputa pela formação de indivíduos adequados a determinados planos de sociedade. Nesse sentido, as escolas e, mais especificamente, seus programas sempre cumpriram papel na constituição do “modelo” de indivíduo requerido pela realidade concreta, exercendo, de certa maneira, por um lado os desígnios de conservação e reprodução da cultura humana já desenvolvida e, por outro, gerando o ser humano educado. Ademais, também espera-se da escola e da educação, no geral, que ambas consigam desenvolver as habilidades e capacidades intelectuais, físicas e emocionais dos indivíduos. Para tanto, organizam-se programas e planos de ensino ou de formação que, ao se confrontarem com a realidade concreta, serão desenvolvidos e apreendidos de forma diferenciada.

Do ponto de vista histórico, adotando a formulação de Saviani (2005), o currículo compreende “conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, teorias, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, competências, habilidades etc.” (p. 3). Mormente, esse currículo tem sido materializado “em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação” (Ibidem).

A despeito da variação de definições acerca do termo, compreendeu-se neste estudo que currículo, além de indicar o que e o como ensinar, é constituidor de práticas educativas e sociais, bem como tem contribuído historicamente para a constituição da identidade profissional dos docentes.

Pelo observado no primeiro capítulo, vai se notando que o controle sobre a determinação do que deve ser ensinado pelas escolas ao longo dos tempos foi concentrando-se nas mãos de grupos com interesses bem delimitados, como a igreja ou o Estado, o que parece ter acarretado, por sua vez, na subtração do poder do professor sobre tais determinações. Assim, na medida em que o currículo da escola vai sendo determinado por essas entidades gerais, também os professores vão perdendo espaço, controle e autonomia sobre a definição do que ensinarão.

Assim, surge e paulatinamente vai consolidando-se, no contexto inicial da instrução pública, a ideia de um currículo oficial ou formal, no qual figuram os conteúdos ou assuntos a serem ensinados, em uma ordem determinada, às vezes com a indicação da metodologia mais adequada para seu desenvolvimento e, na maior parte das vezes, elaborados a partir de um centro decisório, o Estado, do qual os professores pouco participam.

Entretanto, de outro lado, a concretização desse currículo, originado de fora da escola e sem a participação docente, permanece na dependência dos professores para se realizar. Assim, os professores, mesmo tendo sido levados a ensinar aquilo que não foi por eles

estabelecido, continuaram tendo em suas mãos, no dia-dia do trabalho escolar, a gestão do currículo. Desse modo, a perda de autonomia docente em relação à definição do currículo oficial não significou, totalmente, perda de poder sobre o currículo real, que continua sob sua responsabilidade. Acresça-se a isso o fato de que o estabelecimento de um currículo oficial não garante que seu conteúdo de fato se concretize. Portanto, na medida em que o Estado vai assumindo a responsabilidade pela elaboração de currículos oficiais, vai-se produzindo concomitantemente uma nova forma de os professores lidarem com o ofício de ensinar, em que aparece a necessidade de se equacionar o currículo oficial, adaptando-o às circunstâncias locais, em termos de escolas e de salas de aula concretas.

Dessa forma, chega-se ao entendimento de gestão do currículo adotado neste estudo: o modo de lidar ou de organizar o que ensinar, ou, ainda, o equacionamento feito pelos professores do currículo oficial em relação ao currículo real. Para tanto, os professores (re)planejam o currículo oficial adaptando-o a sua realidade e, em seguida, executam-no. Portanto, a gestão do currículo realizada pelos docentes se expressa na combinação de dois momentos do processo pedagógico: o planejamento curricular e das aulas e a execução do currículo planejado.

Pelo aqui estudado, percebeu-se que o entendimento de gestão do currículo ainda tem sido pouco explorado pelo campo do currículo e ficou mais ligado, nessa lógica, ao horizonte da didática, provavelmente devido a sua proximidade com a prática pedagógica. Isso se distancia do caminho adotado pelas teorias curriculares que, nos últimos tempos, têm-se concentrado em discussões mais filosóficas, sociais e políticas sobre educação e escola. Não que essas discussões sejam pouco importantes, porém muitas vezes se circunscreveram apenas ao campo da crítica.

Segundo Young (2014), “há pouco acordo entre os especialistas em currículo sobre qual deveria ser o objeto de sua teoria” (p. 192) e, por isso, enfrenta-se dificuldade no campo. A seu ver, os especialistas em currículo e as teorias curriculares, por conseguinte, têm dois papéis: um normativo e um crítico. No papel crítico, as teorias e os especialistas têm a tarefa de analisar as premissas presentes nos currículos atuais apontando seus pontos fortes e fracos; no de normatização, deveriam ter o compromisso de apontar as implicações apontadas pelas análises críticas sobre o que deveria ser um “currículo melhor” (YOUNG, 2014, p. 194). Um currículo meramente normativo, que indique aos professores ‘o que fazer’, sem a mediação da análise crítica se torna uma espécie de tecnicismo, mas, de outro lado, “é difícil ver um propósito no papel crítico da teoria do currículo se ele estiver separado de suas implicações normativas – críticas não podem ser um fim em si mesmas” (Ibidem).

Tradicionalmente a postura normativa tem sido cumprida pelas chamadas teorias tradicionais de currículo, que, por força de sua matriz teórica e filosófica, têm apresentado currículos prescritivos, reguladores da prática docente e acríticos; por isso, esses currículos têm sido duramente combatidos pelas teorias críticas. Estas, por sua vez, representam elaborações que mostram as intencionalidades (políticas, sociais, culturais, econômicas, entre outras) escondidas nas escolhas curriculares e, portanto, denunciam a falta de neutralidade da educação e da programação escolar. Dessa forma, no embate com as ‘teorias tradicionais’, no intuito de superá-las, e partindo de premissas filosóficas e políticas delas distintas, as teorias críticas têm evitado a todo custo a apresentação de modelos curriculares.

Assim, ao que parece, o apartamento entre crítica e normatização apontado por Young (2014) fez, muitas vezes, com que os docentes tivessem dificuldade de compreender e aproveitar as formulações teóricas em seus cotidianos pedagógicos. Tanto é assim, que os sujeitos da pesquisa realizada neste estudo mostraram não sentir qualquer dificuldade em trabalhar com conceitos díspares de currículo, inclusive filiados a matrizes teóricas diferentes. A impressão que se tem é que eles recorrem às teorias que melhor respondam a suas necessidades práticas, ainda que, às vezes, combinem perspectivas que partem de princípios divergentes e até opostos. Nesse caso, a teoria parece estar sendo utilizada como instrumento de iluminação da prática, mesmo que com certa incongruência teórica.

Por outro lado, foi possível notar também que as chamadas teorias tradicionais de currículo tiveram relativa influência sobre a gestão do currículo realizada pelos docentes, devido a indicarem o que deveria ser ensinado e como o ensino deveria ocorrer para que as aprendizagens pretendidas se confirmassem. Apesar do caráter prescritivo e regulador da prática docente, as teorias tradicionais de currículo, ao trabalharem com uma noção tradicional de conteúdos, mantiveram-se com mais força nos sistemas educativos.

Assim, elas oferecem aos professores caminhos de como poderia dar-se sua ação pedagógica, o que não diminui os problemas políticos, ideológicos e pedagógicos a elas associados, pois, contraditoriamente, também significaram interferência no fazer docente, mecanização de sua prática, diminuição da criticidade dos professores, entre outras coisas. Ademais, a combinação entre prescrição, detalhamento e centralização das decisões curriculares, além de favorecer perspectivas controladoras da ação docente e dos sistemas educacionais, também implicam diminuição da profissionalidade docente.

De outro lado, as teorias críticas de currículo ofereceram aos professores um instrumental de análise bastante consistente e politizado da educação e dos currículos tradicionais ao não se contentarem em perguntar o que e como ensinar, mas indagarem por

que ensinar uns conhecimentos e não outros. Além disso, mostraram as complexas relações entre currículo, cultura e poder. Porém, por outro lado, dialogaram pouco com a gestão do currículo realizada pelos professores, na medida em que ao ampliarem o foco da ação docente e do projeto formativo da escola incorporando elementos políticos e socioculturais em suas análises acabaram possibilitando e, por vezes defendendo, a organização de um currículo ampliado em que os conteúdos a serem ensinados tornaram-se “nebulosos” (SACRISTÁN, 2000) e, assim, não apresentaram “sugestões que [facilitassem] ao professorado a formulação de práticas alternativas” (MOREIRA, 1998, p. 21).

As teorias curriculares pós-críticas, por sua vez, ampliaram o leque de visão sobre educação e práticas escolares incluindo na reflexão, além dos aspectos políticos, fatores culturais, subjetivos e linguísticos, mediante o questionamento não apenas do poder por detrás das definições curriculares, mas também por meio da denúncia das implicações destas na conformação das identidades individuais e coletivas. Entretanto, nesse processo, o diálogo estabelecido com conceitos da filosofia, da ciência política e da teoria literária acabou gerando uma “fuga do currículo na teoria do currículo” (YOUNG, 2014, p. 196). Portanto, parece que, assim como as teorias críticas enfrentam dificuldades de oferecer elementos favorecedores para a realização da gestão do currículo empreendida pelos docentes, as teorias pós-críticas padecem do mesmo limite, talvez até em maior intensidade. Apesar de produzirem análises críticas consistentes sobre o papel da escola e do currículo na formação das identidades e levantarem com força a defesa do respeito à diversidade, elas quase não tratam de aspectos que poderiam ajudar os professores a realizar a gestão do currículo.

Importante é ressaltar, entretanto, que tanto as teorias curriculares críticas como as pós-críticas partem, no geral, de princípios filosóficos que não exigem que suas elaborações tenham necessariamente uma relação ou proximidade com a prática docente, o que parece explicar sua dificuldade de oferecer elementos concretos para uma gestão do currículo pelos professores.

Por outro lado, vale destacar que a gestão do currículo realizada pelos professores sofre mediações também das políticas de currículo que estabelecem regulações acerca do que deve ser ensinado nas escolas, por meio de instrumentos normativos, geralmente constantes do currículo oficial.

Pelo observado, as políticas curriculares desenvolvidas no Brasil nas primeiras décadas do século XX contribuíram para a constituição da nossa escola pública a partir do ideal republicano de educação, no seio do qual se buscava a civilização do povo pela escola. Nesse sentido, a nascente escola primária republicana estava assentada no tripé educação

física, moral e intelectual, nos moldes da escola desenvolvida na Europa e nos EUA. Entretanto, seu projeto formativo centrava-se no ensino da leitura, escrita e cálculo. Do ponto de vista formal, os republicanos propuseram, segundo Souza (2008), uma escola primária obrigatória, gratuita e laica que objetivava produzir o cidadão adaptado à nova sociedade industrial.

Na década de 1930, esse projeto de escola foi ampliado a partir das propostas do Movimento da Escola Nova, que traduziu o espírito da época, de defesa de uma educação de novo tipo, baseada em princípios filosóficos liberais e científicos. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, emblema dessa nova proposta, advogava uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, bem como defendia a proposta de que a educação deveria referenciar-se no respeito aos alunos e no desenvolvimento de suas capacidades, aptidões, interesses e personalidades, independentemente de origem social.

Assim, o Movimento da Escola Nova foi um crítico contumaz do projeto formativo da “escola tradicional”. Entretanto, apesar da relevância das críticas apontadas pelos reformadores escolanovistas, na prática, as inovações pedagógicas por eles propostas não se realizaram como o desejado e, entre o novo e o velho, parece que os professores optaram por um meio termo, conservando parte do velho e reconstruindo o que consideravam possível renovar. Isso demonstra que os professores não só são os responsáveis pela gestão do currículo como a fazem conforme suas crenças e as possibilidades concretas do contexto em que trabalham.

Importante é ressaltar, ainda, que as reformas educacionais das décadas de 1930 (Francisco Campos) e de 1940 (Capanema) mantiveram certa “tradição” de preponderância do ensino secundário e de pouco destaque ao ensino primário, com um projeto formativo que, no geral, concentrava-se no ensino da leitura, da escrita e de cálculos para o primário e concebia o secundário como momento de preparação para o ensino superior. Além disso, estabeleceram uma tendência de centralização pelo governo federal das decisões em matéria de educação, indicando que o Estado fosse assumindo uma postura prescritiva, centralizadora e de controle em relação à educação nacional, que, do ponto de vista da gestão do currículo realizada pelos docentes, pode ter implicado em certa diminuição do espaço para uma ação mais autônoma.

As primeiras décadas do século XX também marcaram o nascimento do campo do currículo no Brasil, que, segundo Moreira (2004) foi fortemente influenciado, de um lado, pelas ideias “progressivistas”, que alicerçaram as reformas educacionais da década de 1920 e ajudaram na constituição do pensamento escolanovista e, por outro, pelos “elementos da tradição clássica e do tecnicismo [...]” (MOREIRA, 2004, p. 120). Assim, para Moreira,

naquele momento desejava-se “um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente” (Ibidem). Além disso, o pensamento curricular brasileiro nasceu, segundo o autor, marcado por uma postura em que se privilegiava a formação de supervisores (especialistas) em currículo ao invés de se focalizarem os professores, o que pode ter contribuído para a constituição da ideia de separação entre planejamento e execução curricular, reforçando-se, assim, a tendência de centralização na elaboração dos currículos, seu planejamento, empreendida pela política educacional do período, que, por sua vez, implicava certa diminuição do espaço para a realização da gestão do currículo pelos professores.

Nesse contexto, processou-se o conjunto das reformas educacionais da primeira metade do século XX, que serviram de base para a elaboração da primeira LDB, a Lei nº 4.024/61). Essa Lei, no tocante às questões curriculares, foi, segundo Zotti (2004), bem mais flexível que as anteriores, especialmente em se tratando do ensino primário; nela se previu que “os programas deveriam ser deixados a critério do professor ou da escola” (ZOTTI, 2004, p. 119). Contudo, ela manteve o caráter preparatório ao ensino superior conferido ao ensino secundário, o que reforçou o privilégio atribuído a esse grau de ensino. Além disso, as definições curriculares ou disciplinares foram sempre oficiais, deixando-se pouca ou quase nenhuma liberdade para as escolas e seus professores.

Muitas das determinações postas na LDB/1961 foram alteradas poucos anos após sua promulgação, em virtude da política educacional, mas não só dela, empreendida pelos governos militares a partir de 1964. Inicialmente, as mudanças se deram por meio da promulgação de uma série de decretos-lei que alteraram substancialmente o projeto formativo nela contido. Em relação ao ensino primário, por exemplo, chama atenção o destaque conferido, às disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Cívica (EMC), que adquiriram uma conotação francamente ideológica; no tocante ao secundário, o ajustamento realizado passou pela incorporação dos assuntos relativos à moral e ao civismo na programação curricular, por meio de dois procedimentos: 1- o estabelecimento da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) como obrigatória, e 2- pela manutenção de seu caráter de prática educativa, ou seja, devendo ser trabalhada por todas as outras disciplinas. Além disso, no ensino médio, além da disciplina de EMC, deveria ser ministrada também a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSP). Nota-se que a maioria das adequações feitas à Lei nº 4.024/61 foram relativas aos aspectos ideológicos e políticos da educação e, assim, os militares acabaram por usar a escola e seu currículo como instrumento de controle social.

A reforma educacional empreendida pelos militares se consolidou com a promulgação da Lei n. 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Uma das principais alterações apresentadas por ela foi a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, incorporando à escola primária as séries que antes formavam o ginásio, que passavam a constituir o ensino de 1º grau. Outra novidade trazida por essa Lei, de importância equivalente, se não superior, à anterior, foi o estabelecimento de que os currículos das escolas de 1º e 2º graus seriam formados por um núcleo comum obrigatório, de caráter nacional, e uma parte diversificada, para atender às peculiaridades locais. Entretanto, é importante destacar que, embora houvesse a possibilidade de parte do currículo ser constituída por demandas locais, na prática, as indicações feitas pelo CFE acabaram tomando todo o espaço do currículo escolar, somado o fato de que também estavam sob responsabilidade do CFE as definições dos programas e das respectivas metodologias a serem adotadas nas escolas de 1º e 2º graus. Assim, percebe-se um aprofundamento de práticas centralizadoras na definição das políticas educacionais e curriculares do período.

Nesse contexto, a tendência de redução do espaço para a realização da gestão do currículo pelos docentes se aprofunda, especialmente quando as medidas adotadas passam a interferir de forma mais direta não apenas na organização do currículo nacional e dos currículos locais, como também no tipo de formação pretendido, dando à mesma um caráter explicitamente ideológico.

No entanto, mesmo sob a força de uma política curricular centralizadora, controladora e ideológica, que diminuía os espaços de gestão do currículo pelos docentes, parece que estes encontraram formas para realizá-la de maneira relativamente independente, o que reforça a tese de que a gestão do currículo no âmbito das escolas depende sobremaneira dos docentes.

Com o enfraquecimento do Regime Militar, nos anos iniciais da década de 1980, setores de centro-esquerda que obtiveram vitórias eleitorais em muitos municípios e alguns estados brasileiros, conduziram vários intelectuais às secretarias de educação que, por sua vez, realizaram um conjunto de reformas nas escolas de seus municípios ou estados. Essas reformas buscaram imprimir uma “nova” concepção de escola pública, em que se mostrou essencial sua democratização, não só no tocante ao acesso, mas também, e fundamentalmente, em sua gestão, associada à preocupação com o sucesso escolar dos alunos. Nesse sentido, houve uma retomada do “movimento de renovação curricular”, que apresentou propostas inovadoras para a escola. Entre as muitas mudanças sugeridas por essas propostas, pode-se destacar a ênfase dada ao reconhecimento do professor como agente central no processo educativo, quando esses deixam de ser considerados “meros executores de prescrições

centralmente elaboradas” (MOREIRA 2004, p. 124), tornando-se mais ativos nesse processo. Essa postura confrontava a tendência das reformas educacionais de cunho neoliberal, também em curso no período, que, objetivando alinhar a educação às exigências do mercado, apresentavam como problema central o combate à pobreza e a defesa da melhoria da qualidade da educação, traduzida, na maior parte das vezes, por ações de correção de fluxo na educação básica por meio da adoção de medidas de ajustes curriculares (PCN) e implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica. Essas medidas continham, certamente, um potencial de interferência na gestão do currículo realizada pelos docentes, pois incidiam na organização da prática pedagógica.

De um lado, os PCN, que poderiam interferir, na medida em que apresentavam a proposta de um currículo por competências e habilidades e não mais apenas por disciplinas e indicavam o trabalho com temas transversais, situações que potencialmente mudariam a ação pedagógica dos professores. De outro, a implantação do sistema nacional de avaliação da educação, que poderia impactar a gestão do currículo realizada pelos professores, na medida em que tais avaliações, ao usarem como critério de qualidade o desempenho dos alunos nos testes padronizados, fazia com que o conteúdo cobrado nos testes passasse a orientar o ensino. Em ambas as situações, percebe-se que a gestão do currículo pelos docentes seria afetada de fora para dentro, ou seja, a partir de exigências da política em desenvolvimento, que, efetivamente, continuava centralizada e de âmbito nacional.

Ademais, na segunda metade da década de 1990, as políticas curriculares também foram influenciadas pela produção de dois importantes documentos legais: a nova LDB, Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, sendo estas reformuladas na década seguinte (2010). A LDB se mostrou bem flexível no tocante aos aspectos curriculares, admitindo várias formas de organização destes, além de ter deslocado o eixo do ensino para a aprendizagem. Manteve a indicação de um conjunto de componentes curriculares obrigatórios, mas sem estabelecer conteúdos mínimos ou comuns. Ela também abriu espaço para que a noção de competências e habilidades figurasse com destaque no texto legal, o que, para Mello (2014), constituiu a promulgação de “um modelo curricular centrado nas competências” (p. 11).

As DCN normatizaram o currículo para cada uma das etapas da educação básica, tornando-se referência para a elaboração de políticas curriculares em âmbito nacional e também locais. Por serem documentos exclusivamente curriculares, as DCN contém propostas direcionadas ao desenvolvimento curricular e, por isso, também possuem uma potencialidade de interferir na gestão do currículo realizada pelos docentes.

Ainda no campo das políticas de currículo em âmbito nacional, na primeira década do século XXI houve a produção pelo MEC das “indagações sobre currículo”, que pretenderam abrir o debate com as escolas públicas de ensino fundamental em relação ao entendimento de currículo e aos vínculos deste com várias questões da atualidade, como a relação entre currículo, conhecimento e cultura, o desenvolvimento humano e as aprendizagens, os direitos de estudantes e docentes às aprendizagens, o respeito à diversidade e as relações entre currículo e avaliação. Sem intenções prescritivas, ou de apresentação de modelo a ser seguido, esse material objetivou problematizar a realidade educacional e levar os docentes à reflexão sobre as funções da escola e do currículo que desenvolviam. Seu impacto sobre as práticas docentes ainda não foi detectado, posto que, do ponto de vista institucional, foi apenas distribuído às escolas de ensino fundamental via seus sistemas de ensino e não há registro sobre como os professores têm-se beneficiado das discussões neles contida.

Além disso, está em curso, atualmente, a discussão em torno da definição de uma Base Nacional Comum, que está prevista em vários documentos legais como a LDB, a DCNEB e DCNEF e o PNE aprovado em 2014 por força da Lei n. 13.005. Essa definição abarca uma discussão sobre o entendimento do que seja a Base Nacional Comum e o que nela deve estar contido, bem como envolve vários setores, entidades e pessoas do campo educacional. Conforme o Movimento pela Base Nacional Comum, esta é um “conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho” (MOVIMENTO, 2013, p. 1). Ainda que o debate esteja em andamento, é possível constatar vários pontos de divergência: se BNCE deve ou não definir um currículo mínimo em nível nacional, se além dos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos, deve-se indicar a sequência deles e a metodologia “mais adequada” para trabalhá-los ou, ainda, se a BNCE pode interferir na autonomia docente ao estabelecer os conhecimentos a serem trabalhados.

Observa-se, ao longo da história educacional brasileira, que há vários episódios de prescrições curriculares, em âmbito nacional, estadual e municipal, que nem sempre significaram alterações na prática docente. Esta parece ter-se realizado, efetivamente, a partir da combinação de outros elementos e não apenas das determinações do currículo oficial. Ademais, independentemente do estabelecimento dos conhecimentos ou habilidades pretendido atualmente pela BNCE, as escolas brasileiras e seus professores têm feito essa definição há tempos, utilizando, para isso, um conjunto de elementos, como detectado pela pesquisa realizada para esta tese. Assim, é necessário cautela em relação à definição da

BNCE, primeiro para que não se produza mais um documento prescritivo com grandes chances de não ter ressonância na realidade das escolas e, ainda, para que não se institua por meio dela um mecanismo de controle da prática docente e de padronização acadêmica e cultural da população escolar.

Nesse sentido, o máximo de envolvimento dos docentes na discussão em torno da BNCE parece ser não apenas necessário como é capital, para que as definições por ela estabelecidas não se tornem letra morta. Os docentes são sujeitos centrais na gestão do currículo *oficial*, pois são eles os responsáveis pela adequação do contido nos currículos oficiais às realidades locais de cada sala de aula, o que requer certo grau de negociação entre o proposto idealmente e a realidade concreta. Conforme expõe Saviani (2003), os estudos sobre a história do currículo indicam que, em virtude de ser uma construção social, o currículo “resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas” (p.33), que dizem respeito a disputas políticas, de poder, de persuasão, de visões de mundo e de interesses conflitantes, não só no seu aspecto oficial como também na dimensão da prática pedagógica. Nela, os professores redefinem, com base em sua experiência, na realidade de suas salas de aula, nas crenças pedagógicas e políticas que possuem, entre outros elementos, o que lhes é oficialmente proposto.

A pesquisa realizada neste estudo detectou que de uma amostra de 99 professores da RME de Goiânia todos disseram conhecer um grupo de documentos oficiais sobre currículo, sendo os cinco mais conhecidos, pela ordem, os PCN, as DCN, o PPP da escola, a Diretriz curricular da RME de Goiânia e a Matriz de referência da Prova Brasil. Quando indagados sobre quais desses documentos utilizam no planejamento do que irão ensinar e, em que ordem, eles disseram utilizar, principalmente, o PPP da escola e os PCN, seguidos das Diretrizes Curriculares da Rede e, por fim, a Matriz de referência da Prova Brasil. Percebe-se, assim, que os documentos oficiais, sejam de âmbito nacional ou local, têm sido considerados no processo de gestão do currículo realizado pelos docentes. Entretanto, quando os documentos oficiais aparecem em meio a outras fontes de consulta para as definições do que será ensinado pelos docentes, o cenário muda substancialmente, pois, nesse caso, os docentes informaram que o livro didático juntamente com o PPP da escola são as fontes mais consultadas, aparecendo na sequência os sites da web, os livros paradidáticos, as Diretrizes da RME e, por último, os PCN.

Assim, considera-se que os professores, no tocante à definição do que será ensinado, têm buscado dois tipos de combinação: primeiro, entre o normatizado nos documentos oficiais (nacionais, estaduais e municipais) e o organizado no/pelo livro didático, paradidático

e na web; segundo, entre os aspectos nacionais e os locais, o que indica terem os professores realizado uma gestão do currículo com alguma autonomia, pois, ainda que as fontes consultadas potencialmente repliquem o contido nos documentos oficiais, parece que a atitude docente de consulta a uma variedade de fontes sugere que, efetivamente, a gestão do currículo está nas mãos dos professores.

Além disso, é interessante notar que os professores também disseram que o principal motivo que os leva a escolherem essas fontes é a necessidade que sentem de um direcionamento pedagógico para sua ação, o que a princípio pode parecer natural e positivo, visto que sinaliza para o fato de os docentes poderem, de forma mais independente, analisar tais fontes e selecionar os assuntos a serem ensinados. Contudo, se cada uma dessas fontes for olhada na sua particularidade, percebe-se que elas, potencialmente, contêm filosofias e pedagogias pouco similares e até distintas, o que poderia implicar direcionamentos pedagógicos díspares, além de dificultar seu uso como equivalentes.

Sendo assim, da mesma forma que ocorreu com a definição de currículo pelos professores da amostra (99 professores de dez escolas de cinco URE da RME-Goiânia), parece que, nesse caso, eles também não estão preocupados com as possíveis incongruências teóricas e/ou políticas entre as fontes, mas fixam seu contato com estas apenas em relação aos aspectos que podem ajudá-los no direcionamento do seu trabalho. Isso indica também que recolhem de fontes distintas apenas os elementos que, de alguma forma, colaboram com sua tarefa de ensino. Tanto é assim que, entre os outros motivos para a escolha dessas fontes, está o fato de ser referência para seu trabalho, de estarem de acordo com os objetivos que pretendem alcançar e de ajudarem a fazer o diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos. Percebe-se, portanto, que o fio condutor da escolha docente parece ser a resolução dos dilemas práticos do ensino, o que demonstra a inevitabilidade da gestão do currículo pelos docentes.

No caso em estudo, constatou-se também que os professores consideram dever a elaboração do currículo ficar a cargo primeiramente deles próprios e, depois, dos coordenadores pedagógicos, mas reconhecem também a contribuição de estudiosos/especialistas em currículo, dos técnicos das secretarias de educação e dos conselheiros de educação, estes últimos, porém, com menor responsabilidade que os primeiros. Assim, ao considerarem que o currículo deva ser elaborado por quem está mais próximo da sala de aula, estão também indicando a manutenção da tendência apontada acima de privilegiar a resolução dos dilemas práticos do ensino.

De outro lado, eles disseram possuir ampla autonomia em relação à escolha dos conteúdos a serem ensinados, da metodologia a ser desenvolvida, do material didático utilizado e dos instrumentos de avaliação adotada, o que reforça a constatação de que a gestão do currículo tem sido efetivamente realizada por eles.

Nesse caso, é interessante perceber que os professores consideraram que seus alunos devem aprender: a) habilidades cognitivas e sociais, b) conhecimentos, c) valores e ética e d) hábitos práticos, dominando o bloco as habilidades de ler, escrever, contar/calcular, interpretar, pensar/raciocinar, socializar. Nesse caso, percebe-se que as habilidades consideradas necessárias para um grupo considerável de professores não fogem ao esperado para a atual escola de ensino fundamental, assim como remontam ao projeto formativo da escola moderna desde longa data. O motivo para tal ocorrência parece associar-se ao reconhecimento de que tais aprendizagens são básicas para a formação dos indivíduos e, por isso, mesmo que antigas, permanecem atuais.

No tocante aos conhecimentos, vários professores apontaram que os conteúdos formais, os conhecimentos científicos e/ou acadêmicos e os conteúdos para compreender o mundo e a sociedade devem fazer parte do repertório de aprendizagens dos alunos, o que indica que reconhecem, de um lado, a importância adquirida por esses conhecimentos produzidos ao longo dos tempos e, de outro, afirmam o papel da escola como agência responsável por sua transmissão.

Em menor escala os dados também indicaram que, para um grupo de professores, o aprendizado de valores e ética e de hábitos práticos também devem fazer parte das aquisições discentes, deixando transparecer a intenção de que a escola conforme hábitos e comportamentos nos indivíduos. No tocante aos hábitos práticos, ficou visível, também, o anseio dos professores de que os alunos aprendam coisas que os ajudem a resolver problemas do seu dia a dia e os capacitem para o mercado de trabalho, o que sinaliza para a ocorrência de dupla preocupação: de um lado, a necessária relação entre teoria e prática e, de outro, uma formação pragmática e utilitária. Não obstante a aparente complexidade envolvida em tais preocupações, é importante notar que a própria legislação educacional em vigor levanta a necessidade de uma formação que vise “ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Nota-se, assim, que o considerado pelos professores como aprendizagens necessárias (habilidades cognitivas e sociais, conhecimentos, valores e ética e hábitos práticos), quando vistas em conjunto, sugerem uma formação integral; entretanto, elas apareceram dispersas e separadas nas várias respostas recolhidas, o que leva a considerar que, individualmente, os

professores priorizam alguns elementos em suas escolhas curriculares e que tal priorização, provavelmente, esteja relacionada com sua área de formação específica. Nesse caso, avaliando que eles disseram possuir ampla autonomia na definição dos conteúdos ensinados e que as escolhas feitas priorizam alguns elementos, suspeita-se que possivelmente os alunos estão recebendo ensinamentos sobre elementos “particulares” que cada docente julgou mais importante a partir das matrizes de referência que possui e que considera mais relevantes.

Ainda em relação ao planejamento do que ensinar, os professores consideraram que a tarefa de planejar o currículo é eminentemente sua, mas que a de acompanhamento pode ser dividida com o coordenador pedagógico. Ademais, os dados revelaram que o ato de planejamento ainda é solitário, mesmo tendo os professores reconhecido os coordenadores pedagógicos como parceiros e orientadores do seu trabalho. Eles avaliaram, ainda, possuir bastante autonomia em relação às definições sobre o que será ensinado em sala de aula, o que sugere, por conseguinte, autonomia correlata na gestão do currículo.

Assim, a percepção dos professores de que o processo de elaboração e acompanhamento do planejado está quase inteiramente sob sua responsabilidade pode, ao mesmo tempo, sugerir a assunção de sua importância nesse processo e/ou uma possível “autointensificação” do seu trabalho, de modo que a possível indicação de autonomia de pensamento e ação pode também e contraditoriamente indicar um “aprisionamento do professor em suas atividades profissionais” (ASSIS, 2012, p. 123), além de sinalizar que a gestão mais autônoma do currículo tem implicado um aumento das atribuições docentes.

Não obstante às considerações acima, vale destacar que os dados recolhidos demonstraram que os docentes da RME de Goiânia têm realizado uma gestão do currículo com bastante autonomia, o que confirma o apontado por Ponte e Saviani (2010), que, no tocante à seleção dos conteúdos de ensino, os docentes “dão a palavra final, na medida em que dirigem o processo pedagógico” (p. 81).

No tocante à execução do currículo planejado, os dados revelaram que os professores têm enfrentado dificuldades que vão desde a falta de condições adequadas de trabalho até aos problemas de (não) aprendizagens dos alunos, podendo estes estar associados a suas próprias insuficiências, a sua incapacidade de adequar os conteúdos que ensinam à realidade dos alunos, ou a sua discordância em relação à aplicação da proposta pedagógica definida pela SME.

Por outro lado, também foi possível constatar que os professores combinam várias estratégias, tanto para detectar se as aprendizagens de seus alunos estão acontecendo a contento e, com isso, perceberem se estão conseguindo colocar em prática o planejado, quanto

de ações pedagógicas para minimizar os problemas encontrados, mesmo que pareça não estarem surtindo muito efeito.

Sendo assim, conclui-se que o currículo proposto nem sempre se efetiva e que isso ocorre devido a limitações dos professores no enfrentamento das dificuldades dos estudantes, somadas às condições reais de trabalho oferecidas nas escolas. Além disso, a considerável autonomia que os professores demonstraram ter sobre a gestão do currículo, evidencia que o desenvolvimento curricular tem sido resultado de um misto das recomendações contidas nos documentos oficiais com a experiência docente no exercício da profissão.

Destaque-se que, ao longo dos últimos trinta anos e das várias reformas curriculares realizadas na RME de Goiânia, percebe-se uma tentativa de diálogo com correntes pedagógicas e curriculares do campo progressista ou crítico, como as que apresentaram a proposta de organização das escolas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, bem como uma tendência de ampliação do espaço e das condições do professor de realizar a gestão do currículo.

Na medida em que foi ocorrendo uma flexibilização dos currículos para possibilitar a incorporação de novos aspectos no processo formativo, foi-se ampliando também a possibilidade de ação dos professores em relação às escolhas e definições curriculares. Entretanto, isso se deu ao mesmo tempo em que se intensificou o processo de regulação curricular, com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Locais, sem nos referirmos à interferência exercida pelas avaliações de larga escala sobre o campo do currículo.

Entretanto, a despeito desse movimento regulatório, foi possível perceber que a gestão do currículo por professores da RME de Goiânia tem ocorrido de forma relativamente autônoma e que, para sua realização, os professores têm utilizado uma variedade de fontes de pesquisa desde, as políticas curriculares oficiais (nacionais e locais) até às não oficiais (livros didáticos e paradidáticos, sites web, entre outros), adaptando-as à realidade de suas salas de aula, além de recorrerem às teorias curriculares conformes a suas necessidades imediatas.

Além disso, percebeu-se também que as Diretrizes Curriculares locais, apesar de indicarem reflexões e objetivos a serem atingidos pelos alunos, por disciplinas e por ciclo, deixam, por exemplo, sob a responsabilidade docente a seleção dos conteúdos, a definição da metodologia a ser adotada e a escolha dos instrumentos de avaliação, o que tem favorecido a gestão do currículo de forma mais livre. Portanto, a gestão do currículo empreendida pelos professores da RME de Goiânia é o resultado da interferência do currículo oficial, de

propostas ou parâmetros curriculares, de materiais didáticos e muitas outras fontes, todas elas mediadas pelo *habitus* pedagógico de cada docente.

Assim, sem qualquer intuito de encerrar a discussão, mas concluindo o trabalho inicialmente proposto, de compreensão e problematização da gestão do currículo escolar, chegou-se ao entendimento, em primeiro lugar, de que esse conceito se dirige, preferencialmente, à ação docente sobre o currículo oficial no sentido de adequá-lo à realidade de sua sala de aula e, depois, que seu exercício envolve o planejamento e a execução do ensino pelos professores. Adicionalmente, percebeu-se também que, apesar das regulações que a política curricular possa impor, a gestão do currículo estará nas mãos dos professores, especialmente quando estes são concebidos como intelectuais capazes de pensar seu próprio trabalho. Desse modo, os resultados encontrados demonstraram os limites de análises que colocam os professores na condição de vítimas inativas das regulações impostas pelas políticas curriculares e também daquelas que tentam sugerir que os “consensos” em torno de propostas curriculares ideais produzidas por especialistas garantem sua aplicação efetiva.

Esse estudo despertou, também, a curiosidade da pesquisadora em relação à percepção de como a gestão do currículo tem-se efetivado na prática cotidiana das escolas estudadas, uma vez que o presente estudo se restringiu à percepção dos professores em relação à gestão do currículo por eles praticada. Assim, acredita-se que este estudo precisa ser complementado por outros que busquem captar a relação que as fontes de pesquisa curricular citadas pelos docentes podem ter sobre a prática efetiva da gestão do currículo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.). *Liberalismo e Educação em debate*, pp. 61- 86. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, Wanderson Ferreira. O trabalho e a saúde dos docentes em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de, OLIVEIRA, Dalila Andrade e VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho docente na educação básica em Goiás*, pp. 133 – 149. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação* Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2ª ed.. 2001.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinícius Figueira, 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed., Rio de Janeiro. Editora LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011
- ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de estudantes e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org). *Currículo: políticas e práticas*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, Vol. 20, nº 68, p. 142-162, dez. 1999b:

ASSIS, Lúcia Maria de. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho docente na educação básica em Goiás*, pp. 115 – 132. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. A avaliação da Educação – Por um sistema Nacional. In: Revista Retratos da Escola. Vol. 02, nº 12, pp. 27-48, 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*, pp. 05-42. Campinas: Editora Autores Associados, 1998. (Coleção Formação de Professores).

BIANCHI, José João Pinhaços. *A educação e o tempo: três ensaios sobre o currículo escolar*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: *Educação & Sociedade: Revista de ciência da Educação*, pp. 368-385. Campinas: CEDES, vol. 23, n. 80, set. 2002.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia, Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Vol. 38, nº 2, p. 373-388, abr./junho. 2012.

BOTO, Carlota. A escola pública na agenda revolucionária. In: LOPES, Eliane Marta (org.) Teixeira. *Origens da Educação Pública: a instrução da Revolução Burguesa do século XVIII*, pp. 145-151. Belo Horizonte: Argumentum Editora. 2008.

BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*, pp. 27-78. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*, pp. 91-135. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A representação política: elementos para uma teoria do campo político. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*, pp. 163-202. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*, pp. 46-81. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1989.

BRASIL, Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, *Pronunciamento à nação da Presidenta Dilma Rousseff*, no parlatório do Palácio do Planalto. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-no-parlatorio-1>. Acesso em 20/01/2015.

BRASIL. Proposta de Orientações curriculares para a Educação Básica – Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB, , nº 07*, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica. Brasília: CNE, 2010.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11*, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Brasília: CNE, 2010.

BRASIL. *Resolução CEB nº 04*, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica, , Brasília: CNE/CEB, 2010b.

BRASIL. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB. 2007.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº. 02*, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)*, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, DOU 23/12/ 96, 1996.

BRASIL, MEC/INEP. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65(150), p. 407-425, maio/ago. 1984.

BRASIL, *Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.de 11 de agosto de 1971, Brasília: DOU 11/08/71.

BRITO, Silvia H. Andrade de et al. (orgs). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores associados/HISTEDBR, 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATTANI, Antônio David. Autonomia (verbetes). In: CATTANI, Antônio David (org.) *Trabalho e Tecnologia – Dicionário Crítico*, pp. 27-34. Petrópolis: Editora Vozes/Editora da Universidade, 1997.

CEDES. *Seminário Expectativas de Aprendizagem e o PNE: Relatório síntese*. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/Expectativas_de_Aprendizagem.pdf> Consultado em 04/07/2015.

CENTRO de Referencia em Educação Integral. *O que prevê a base nacional comum da educação básica?* Acessado através do link: <http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/>. Consultado dia 29/04/2015.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Clientelismo e cidadania na construção de uma rede pública de ensino. In: SILVA, Aurora Helena F. e EVANGELISTA, Ely G. S. *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*, pp. 31-44. Goiânia: Editora UFG 2004.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes. Uma breve história da SME de Goiânia. *SME: Educação em Movimento*. Revista da SME de Goiânia - v. 2, nº 2/3, jan./dez 2012. Goiânia: SME, 2012.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis, et al. Ciclos de Formação e desenvolvimento humano como política pública de inclusão social no município de Goiânia. In: CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis e LOUREIRO, Walderês Nunes (Orgs.). *Para além da escola: por uma política pública intersetorial*, pp. 81-107. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2013.

CORAGGIO, José Luís. *Desenvolvimento humano e educação*, 2ª ed. São Paulo: Cortez e Editora/Instituto Paulo Freire, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação Pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). *Política Educacional: impasses e alternativas*, pp. 11-25. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade: Revista de ciência da Educação*. Campinas: CEDES, vol. 23, n. 80, p. 168-200. set. 2002.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir* - relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOCUMENTO. *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados* (janeiro de 1959). Revista HISTEDBR On-line, pp. 205-220, Campinas. nº especial. Agosto 2006.

DOMINGUES, José Luiz. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. Goiânia: Cegraf, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A Face oculta da escola: educação e trabalho no Capitalismo*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas – em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

FETZENER, Andréa Rosana (org.). *Ciclos em Revista: Implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro: Wak editora. 2007 (volume 2).

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. In: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/.../melissa-neli.pdf. Acessado em 29/12/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *III Seminário de Educação Brasileira: Plano Nacional de Educação - Questões desafiadoras e emblemáticas*. p. 102-117. Campinas: CEDES, 2011 (Anais).

GALLO, Sílvio. *Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade*. 1997. In: www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html. Acessado em 08/04/2015.

GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GESTÃO Educacional,. *Base curricular e sucesso educacional*. Curitiba: Editora Humana, p. 26-31, novembro de 2014.

GOIÂNIA. SME. *Movimento Escolar*. Goiânia: Departamento de Administração Educacional da SME, 2013.

GOIÂNIA, SME. *Diretrizes de organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014*. Goiânia: SME, 2011.

GOIÂNIA. SME. *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: SME, 2009.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação. *Parecer nº 129*. Goiânia, 2005a.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 195*. Goiânia, 2005b.

GOIÂNIA, Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. *Inter-Ação*. Revista da Faculdade de Educação UFG, 29 (1): 145-174, jan./jun. 2004.

GOIÂNIA. SME. *Projeto Escola para o Século XXI*. Goiânia: SME, 1998.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e prática*. Trad. Atílio Brunetta, Petrópolis: Vozes, 1995.

HOBBSAWN, Eric. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA António (org.), *Vida de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

KRUG, Andréa Rosana Fetzener. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre. Mediação: 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa. 4ª edição. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 4ª ed, Goiânia: Editora alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *A educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, - Coleção Docência em Formação, 2003.

LIMA, Evira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LIMA, Evira Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, pp. 191-206. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. (Apoio Faperj)

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*, pp. 13-54. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da Educação Pública: a instrução da Revolução Burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte: Argumentum Editora. 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MACHADO, Nilson José. Sobre a Ideia de Competência. In: Perrenuod, Philippe, el alii. *Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). *Avaliação, ciclos e promoção da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS Calos Benedito. Estrutura e Ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação & Sociedade*, São Paulo: CEDES, nº. 27 (33-46), set. 1987.

MELLO, Guiomar Namó de. *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*. Setembro de 2014. In: <http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia>. Consultado em 20/03/2015.

MENESES, João Gualberto de Carvalho, et. al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 100, p. 37- 48, mar. 1997.

MOLL, Jaqueline (org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Adriana Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 11ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. In: Educação & Sociedade, São Paulo: CEDES, nº. 73 (109-138), dez. 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*, pp. 11-36. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Neoliberalismos, Currículo Nacional e Avaliação. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*, pp. 94- 107. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. In: Indagações sobre Currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; MACEDO, Elizabeth. Currículo, Políticas Educacionais e Globalização. Aula Inaugural do Mestrado em Educação da UCG. 1999. (mimeo).

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomás Tadeu da (orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. e SILVA, Tomás Tadeu da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*, pp. 07-38. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOVIMENTO em Defesa da Base Nacional Comum. In: <http://basenacionalcomum.org.br/o-movimento/>, 2013.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. A implantação dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia (1997-2000). In: SILVA, Aurora Helena Fidélis; EVANGELISTA, Ely

Guimarães S. (orgs.). In: *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*, pp. 233-261. Goiânia, GO: Editora da UFG, 2004.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. *A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)*. 2002, 134 p. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NOVA ESCOLA. *Base nacional comum curricular: o que é isso?* São Paulo. Abril Editora – Fundação Victor Civita. Ed. 275, ano 29, p. 30-35, setembro de 2014.

NOVA ESCOLA. *O que são objetivo, conteúdo e conceito?* São Paulo: Abril Editora – Fundação Victor Civita. Ed. 218, p. 01. Ano 23, dezembro de 2008. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/218.shtml>. Consultado em 26/05/2014.

O Estado de São Paulo. *Educação para o século 21 - o que falta aprender*. Coluna Opinião, com: Cláudia Constin. 23/09/2014, p. 01. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-para-o-seculo-21-o-que-falta-aprender-imp-,1564600>>. Consultado dia 29/04/2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de; ASSIS, Lúcia Maria de; ALVES, Nancy Nonato de Lima. Política Educacional, organização e trabalho docente em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho docente na educação básica em Goiás*, pp. 21- 51. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Política educacional e regulação do trabalho docente em Goiás, in: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho docente na educação básica em Goiás*, pp. 151-173. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã 2001.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, pp. 19-42. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

PONTE Amélia Cristina Elias da; SAVIANI, Nereide. O papel do professor na seleção dos conteúdos curriculares, na organização do trabalho pedagógico e na avaliação dos resultados escolares. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). *Políticas Educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre: Redes Editora, 2010, v. p. 63-86.

PORVIR. *Três inspirações brasileiras para a base nacional comum*. Disponível em < <http://porvir.org/porfazer/tres-inspiracoes-brasileiras-para-base-nacional-comum/20141107>>. Consultado dia 29/04/2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, Geovana. O currículo na escola de tempo integral: a necessária integração entre o formal e o alternativo. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta et al. *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*, pp. 33-47. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

REIS, Geovana. O Currículo escolar e o arbitrário cultural dominante. In: OLIVEIRA João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. *Pesquisar com Bourdieu*, pp. 55-72. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2013.

REIS, Geovana. *O Fracasso Escolar na SME de Goiânia de 1997 a 2000: (des)encontros com a Agenda Internacional para a Educação*. Goiânia, 2002. 176 p, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

RESENDE, Fernanda Mendes. O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). *Histórias da Educação: histórias de escolarização*, pp. 83-92. Belo Horizonte, MG: Edições Horta Grande, 2004.

REVISTA Educação.uol.com. *No coração do Ensino*. Edição 204, Abril de 2014. Disponível em< <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/204/sumario.asp>> Consultado em 29/04/2015.

REVISTA educação.uol.com. *A busca pelo currículo*. Edição 180, Abril de 2012. Disponível em< <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/180/sumario.asp>> Consultado em 29/04/2015.

ROLDÃO, Maira do Céu. *Os Professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Lisboa: Porto Editora, 2002.

ROLDÃO, Maira do Céu. *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa:. Ministério da Educação/Departamento de Educação básica. 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J.G. & GÓMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*, pp. 119-148. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade: Revista de ciência da Educação*. Campinas, p. 246-367: CEDES, vol. 23, n. 80, set. 2002.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia prático da política educacional: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: *Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*, pp. 01-31. Brasília: INEP, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Nereide. Origem do currículo e a tradição escolar. História do currículo e tradição escolar 1. In: *Currículo no Ensino Médio: entre o passado e o futuro*. Salto para o Futuro/TV Escola. Boletim 16, agosto/setembro 2005. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/151117CurriculoEM.pdf>, Acessado em 10/07/2015.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, *Currículo e Didática*: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Nereide. *Elaboração e Implementação do Currículo*: alguns enfoques e problemas atuais. São Paulo: Revista do SIMPEEM, nº 03, p. 09 a 14, fev. 1996.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Contrato, carreira e remuneração docente em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho docente na educação básica em Goiás*, pp. 97-114. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

SILVA, M.J.A. Progressão Continuada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Marta Jane da. Aceleração da Aprendizagem: uma análise do subprojeto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. In: SILVA, Aurora Helena F. e EVANGELISTA, Ely G. S. *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*, pp. 203-217. Goiânia, GO: Editora UFG, 2004.

SILVA, Neisi Maria da Guia. Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia no Contexto de uma Política Curricular Nacional. Goiânia, 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 2ª Ed., 6ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Produção intelectual brasileira sobre Currículo a partir dos anos 80, pp. 117-128. In: Em Aberto. Brasília. Ano 12. n. 58. Abril/junho, 1993.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: Ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, pp. 125-193, 2ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1998.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Trad. Talia Bugel. Campinas: Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção Possível*. 26ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

VEJA.com. *Currículo Nacional é o primeiro passo para a educação avançar*. Publicação de 09/08/2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/curriculo-nacional-e-1-passo-para-educacao-avancar>>. Consultado dia 29/04/2015.

VEJA.com. *Melhores redes de ensino seguem um roteiro: o currículo escolar*. Publicação de 11/10/2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/melhores-redes-de-ensino-seguem-um-roteiro-o-curriculo-escolar>>. Consultado dia 29/04/2015.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 6ª ed, Rio de Janeiro. Bertand do Brasil. 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 44, nº 151, p. 190-202, jan/mar. 2014.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo: dos jesuítas aos anos de 1990*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

APÊNDICES

Apêndice I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: A GESTÃO DO CURRÍCULO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA. Meu nome é Geovana Reis, sou o pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é a Educação. Esta pesquisa faz parte de meu trabalho de Doutorado oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Geovana Reis nos telefones 9997-8812 ou 3593-7519. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com a Coordenação do Curso de Doutorado em Educação, no telefone: (62) 3209-6205.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

Apêndice II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A GESTÃO DO CURRÍCULO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) Geovana Reis sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Goiânia, ____/____/2014.

Nome e Assinatura do participante: _____

Apêndice III

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo: **compreender como ocorre a gestão do currículo pelos professores**. Sua participação é importante porque contribuirá para a elucidação da dinâmica vivenciada pelos professores ao escolherem e decidirem sobre os conhecimentos que ensinarão aos seus alunos. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa.

Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

Agradecemos pela participação.

DADOS PESSOAIS

1. Escola Municipal em que leciona: _____

2. Ciclo em que trabalha _____

3. Disciplina que leciona: _____

4. Turno em que leciona: a () matutino, b () vespertino.

5. Gênero: a () feminino; b () masculino

6. Idade: () até 20 anos; () 21 a 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 50 anos; () acima de 50 anos.

7. Titulação: () graduado; () especialista; () mestre; () doutor.

8. Graduação em: _____

9. Com relação ao seu curso superior você se formou em uma instituição?

a. () Pública Federal

b. () Pública Estadual

c. () Pública Municipal

d. () Particular

e. () Confessional/Comunitária/Filantrópica

f. () Outros. _____

10. Se possui Pós-Graduação, quais cursos realizou?

- a. Especialização em: _____
- b. Mestrado em: _____
- c. Doutorado em: _____

11. Qual sua carga horária semanal de trabalho na rede municipal de ensino?

- a () 20 horas b () 30 horas c () 40 horas d () 50 e () 60 horas

12. Há quanto tempo trabalha na Educação? _____**13. Há quanto tempo trabalha nesta escola?** _____**14. Trabalha em outra rede de ensino? () sim () não****15. Se sim, qual?** _____**II. QUESTÕES****16. Para você o que é currículo?****17. Assinale a seguir o documento oficial sobre currículo que você conhece.**

- a () Diretrizes Curriculares Nacionais.
- b () Parâmetros Curriculares Nacionais.
- c () Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – SME/Goiânia.
- d () Projeto Político Pedagógico da Escola.
- e () Matrizes de Referência da Prova Brasil.
- f () Outros: _____

18. Dos documentos oficiais que você informou conhecer, quais utiliza no trabalho de preparação das suas aulas?

- a () b () c () d () e ()

19. Para você a elaboração do currículo a ser desenvolvido nas escolas deve ficar a cargo de quem?

Assinale a seguir os itens com os quais você concorda, colocando em ordem crescente sendo 1 o mais importante.

- a () dos estudiosos/especialistas em currículo.
- b () dos técnicos das secretarias de educação.
- c () dos conselheiros (nacionais, estaduais ou municipais) de educação.
- d () dos coordenadores pedagógicos.
- e () dos professores.

f () dos pais.

g () dos alunos.

f () outros: _____

20. Você se sente cobrado em relação ao seu planejamento e à execução do currículo, na instituição em que trabalha? a () sim b () não

Caso não vá para a questão 22.

Caso sim enumere os itens abaixo em ordem crescente, sendo o nº1 para aquele de quem se sente mais cobrado.

a () Pela coordenação pedagógica da escola.

b () Pela Unidade Regional.

c (..) Pela família dos alunos.

d () Por mim mesmo(a).

e () Outro: _____

21. A Educação Básica no Brasil após a década de 1990 passou a ser avaliada periodicamente por meio de exames de larga escala de caráter nacional e ou local. Estudos indicam que essa prática tem influenciado diretamente as escolhas curriculares das escolas.

Assinale a seguir o item que considerar verdadeiro.

a () essa é uma afirmação falsa, pois na escola onde trabalho essa modalidade de avaliação é tida como secundária.

b () essa é uma afirmação verdadeira, pois na escola onde trabalho o desempenho dos alunos nestes exames é central.

c () essa é uma informação parcialmente verdadeira, pois na escola onde trabalho a cobrança se dá apenas em relação à aplicação da prova.

22. Nesta questão, assinale o item que melhor traduz sua opinião:

Considerando que os conhecimentos exigidos nos exames nacionais de larga escala tem significativa influência na seleção dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, você afirmaria que isso se justifica pois

a () eles cobram aquilo que os alunos precisam aprender.

b () eles determinam o montante de recursos financeiros que a escola irá receber.

c () eles podem melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

d () eles preenchem uma lacuna deixada pela falta de um currículo claro.

23. Qual o grau de autonomia que você considera ter sobre:

ITEM	Grau de autonomia
A escolha dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.	() muita () razoável () pouca () nenhuma
A escolha da metodologia a ser desenvolvida.	() muita () razoável () pouca () nenhuma
A escolha do material didático a ser trabalhado.	() muita () razoável () pouca () nenhuma
A aplicação do que é planejado ensinar.	() muita () razoável () pouca () nenhuma
A escolha dos instrumentos de avaliação que aplica.	() muita () razoável () pouca () nenhuma
A sua participação em atividades ou projetos solicitados pela SME.	() muita () razoável () pouca () nenhuma
A organização do seu tempo de trabalho.	() muita () razoável () pouca () nenhuma
O projeto pedagógico da escola.	() muita () razoável () pouca () nenhuma

24. Quais os fatores que podem interferir na materialização do currículo oficial?

Assinale a seguir os itens que melhor correspondem à sua opinião,

- a () a dinâmica do cotidiano da escola e da sala de aula.
- b () a experiência e os conhecimentos do docente.
- c () a divergência dos docentes em relação à proposta apresentada.
- d () a ausência de orientação e incentivos da Secretaria de Educação.
- e () a ausência de orientação e incentivos da própria escola.
- f () a falta de condições adequadas de trabalho e de carreira.
- g () a falta de profissionais qualificados.
- h () a deficiência de infraestrutura escolar.
- i () os projetos de trabalho encaminhados pela SME.
- j () outros: _____

25. Que fontes você utiliza para selecionar o que vai ensinar?

Enumere os itens na ordem de importância, sendo 1 para o mais importante.

- a () Parâmetros Curriculares Nacionais.
- b () Diretrizes Curriculares Nacionais.
- c () Resoluções dos Conselhos de Educação (CNE, CEE e CME).
- d () Livro didático.
- e () Planejamento do(s) ano(s) anterior(es).
- f () Proposta curricular da SME.
- g () Projeto Político Pedagógico da escola.
- h () Livros paradidáticos ou literários.
- i () Revistas, jornais.
- j () Sites da WEB.
- l () Conteúdos cobrados nas avaliações institucionais.
- m () Material sugerido pelos colegas professores.
- n () Material sugerido pela coordenação da Escola.
- o () Material obtido no curso de graduação/licenciatura.
- p () Outros: _____

26. Por que você escolhe essas fontes ou recursos para a elaboração e execução do que vai ensinar?

Assinale a seguir os três itens que melhor traduzem sua opinião. Coloque em ordem de importância sendo 1 para o mais importante.

- a () por necessidade de um direcionamento para o trabalho pedagógico.
- b () por serem obrigatórias para a organização do currículo escolar.
- c () por serem uma referência para o meu trabalho.
- d () por atualizarem os meus conhecimentos.
- e () por identificarem realidades diferentes da encontrada em minha sala de aula.
- f () por estarem de acordo com os objetivos que pretendo alcançar.
- g () por serem acessíveis.
- h () por serem inovadoras.
- i () por ajudarem a fazer o diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos.
- j () Outros: _____

27. Quais dificuldades encontra para aplicar as recomendações presentes nos documentos oficiais (DCN, PCN, Diretrizes da SME, outros)?

Assinale a seguir os três itens que melhor traduzem sua opinião. Coloque em ordem de importância sendo 1 para o mais importante.

- a () Pouca ou ausência da participação da família.
- b () Quantidade elevada de projetos enviados pela SME.
- c () Desconhecimento dos documentos.
- d () Quantidade de alunos por sala de aula.
- e () Estrutura física da escola.
- f () Falta de momentos coletivos de estudo.
- g () Falta de material pedagógico/didático.
- h () Exigência de planejamento integrado.
- i () Tratam de realidades sociais diferentes.
- h () Propiciam pouca autonomia na escolha dos conteúdos.
- i () Falta de acesso a alguns dos documentos.
- j () Outros: _____

28. Como você planeja o que vai ensinar?

Assinale a seguir o item que mais corresponde à sua realidade:

- a () individualmente em sua residência.
- b () individualmente na escola, no seu horário de estudo.
- c () com outros professores no horário de planejamento.
- d () com outro professor no horário de estudo.
- e () com outros professores em local fora da escola.
- f () Outro: _____

29. Que tipo de apoio você recebe da Secretaria de Educação para a realização do planejamento do que vai ensinar?

Assinale a seguir os itens que melhor traduzem sua opinião.

- a () Orientações realizadas pelo Apoio pedagógico da URE.
- b () Divulgação das Diretrizes da SME e da Proposta dos ciclos de formação.
- c () Realização de cursos para a formação continuada.
- d () Fornecimento dos documentos oficiais.
- e () Outros: _____

30. E da Escola em que trabalha?

Assinale a seguir os itens que melhor traduzem sua opinião.

- a () Orientações da coordenação pedagógica.
- b () Disponibilização de materiais didáticos.
- c () Acesso aos documentos necessários.
- d () Momentos de troca de experiência com outros professores da turma.
- e () Acesso a livros paradidáticos, revistas, jornais.
- f () outros: _____

31. Estudos sobre currículo indicam que muitas vezes o que foi planejado pelos professores não é executado de fato. Na sua prática pedagógica isso se confirma?

- a () sim
- b () não
- c () em parte

32. Em sua opinião os planos de aulas dos professores não são efetivamente cumpridos por que:

Assinale a seguir os itens (até 3) que correspondem à sua realidade:

- a () os alunos não prestam atenção ao que é ensinado.
- b () os alunos não conseguem acompanhar o que está sendo ensinado.
- c () os alunos não dominam os conteúdos anteriores.
- d () o tempo para o ensino dos conteúdos é menor que o necessário.
- e () o conteúdo a ser trabalhado não é escolhido pelos professores.
- f () os recursos pedagógicos e material didático para o trabalho são insuficientes.
- g () o que é aprendido em sala de aula está distante da vivência dos alunos.
- h () outro: _____

33. O que você faz quando percebe que não está conseguindo executar o planejado?

Assinale a seguir o item que melhor corresponde à sua ação:

- a () forma grupos de ajuda mútua na sala para compensar a dificuldade dos alunos mais fracos.
- b () interrompe a aula e discute com a turma os motivos desse descompasso.
- c () continua a aula como se nada estivesse acontecendo e refaz o plano posteriormente.
- d () elabora outro planejamento mais simplificado.
- e () constitui estratégias de reforço durante a aula.
- f () define os conteúdos mais importantes e concentra o ensino nestes.
- g () outros: _____

34. Que avaliação você faz em relação à efetivação do currículo planejado?

Assinale a seguir o item que corresponde à sua realidade:

- a () positiva, pois tudo que planejo aplico,
- b () insatisfatória, pois preciso mudar o planejado constantemente.
- c () negativa, pois tudo o que planejo não consigo aplicar.

35. Em sua opinião, quais aspectos influenciam mais diretamente na prática pedagógica do professor em sala de aula?

Assinale a seguir os cinco itens que considera mais importantes, sendo 1 para o mais importante e 5 para o menos importante.

- a () A formação/qualificação docente.
- b () O material pedagógico disponível para o professor.
- c () A avaliação de larga escala.
- d () O livro didático.
- e () As legislações/programas, DCN – CNE, PCN, Diretrizes Locais (guias e orientações da SME).
- d () As características das turmas.
- e () O acesso a bens culturais por professores e alunos (Livros, Teatro, Cinema, Museus).
- f () O que os professores pensam sobre seus alunos.
- g () As condições de trabalho do professor na escola.
- h () O trabalho do Coordenador(a) Pedagógico(a).
- i () O Domínio do conteúdo pelo professor.
- j () As dificuldade em selecionar o que é importante ensinar.
- l () O tempo disponível para o planejamento individual e coletivo.
- m () O tipo de gestão escolar.
- n () O processo de avaliação exigido pela SME.
- o () A modo de organização do tempo escolar – Ciclos/seriação.

36. Na sua opinião a organização da escola em Ciclos interfere no planejamento e execução do currículo? a () sim b () não

36a. Em caso afirmativo, de que forma?

37. Em sua opinião o que os seus alunos necessitam aprender na escola?

38. A definição dos conteúdos que são ensinados diariamente em sala de aula é feita:

Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua opinião a esse respeito

a () pela coordenação pedagógica da escola.

b () por você.

c () por você em conjunto com os professores que atuam na mesma turma.

d () pelo conjunto de professores que atuam no Ciclo em que trabalha.

e () pela Secretaria de Educação.

e () outros: _____

39. O acompanhamento da execução dos conteúdos ensinados diariamente em sala de aula é feito por quem?

Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua opinião a esse respeito

a () pela coordenação pedagógica.

b () pelo(a) Apoio da Unidade Regional.

c () pelos pais.

d () não é feito.

e () outros: _____

40. Quais critérios considera ao escolher o livro didático que irá adotar?

Coloque a seguir os itens em ordem de importância, sendo 1 para o mais importante.

a () a indicação da coordenação pedagógica.

b () a adequação aos objetivos pretendidos para a turma.

c () a opinião dos professores com quem divide a turma.

d () a capacidade dos alunos para acompanharem o que está contido nele.

e () o seu reconhecimento entre os professores.

f () a atualidade da sua edição.

g () outros: _____

41. Como avalia a participação do(a) coordenador(a) pedagógico na elaboração e acompanhamento do currículo?

a () muito importante.

b () importante.

c () irrelevante.

Justifique sua resposta:

42. Para você a formação continuada oferecida pela SME interfere na elaboração e/ou execução do currículo com o qual trabalha?

a () sim, b () não

Por quê?

43. As fichas individuais de acompanhamento da aprendizagem dos alunos interfere no planejamento e/ou execução do currículo que trabalha?

Assinale a seguir o item que melhor traduz a sua opinião a esse respeito

Sim , pois	Não , pois
a () colaboram com o processo de ensino-aprendizagem ao informar aos pais como está a aprendizagem dos seus filhos.	a () elas registram o que já foi ensinado, não interferindo nos planejamentos futuros.
b () a análise das aprendizagens pode interferir no trabalho pedagógico.	b () perderam o sentido contido na proposta de ciclos de formação.
c () possibilitam ao professor o replanejamento dos conteúdos e uma adequação metodológica.	c () são documentos burocráticos, sem finalidades pedagógicas.
d () demonstram as necessidades dos alunos e com isso posso rever minha prática.	d () outros: _____
e () outros: _____	

44. O currículo aplicado por você está organizado de que forma?

Assinale a seguir o item que melhor atende sua opinião

a () por conteúdos/disciplinas.

b () por temas geradores.

c () por projetos de trabalho.

d () por eixos temáticos.

e () por objetivos.

f () por datas comemorativas.

g () por atividades/tarefas.

h () outros: _____

45. Como você estabelece a sequência do que deve ensinar?

Coloque a seguir os itens em ordem de importância, sendo 1 para o mais importante.

Assinale a seguir o item que melhor corresponde à sua realidade

- a () sigo o livro didático adotado para a turma em que estou trabalhando.
- b () sigo o estabelecido no Projeto Político Pedagógico da escola.
- c () sigo o planejamento do ano anterior.
- d () sigo o que é cobrado nas avaliações institucionais.
- e () sigo o indicado nas DCN's e/ou PCN's.
- f () faço uma mistura de todos eles.
- g () outros: _____

46. As diretrizes curriculares da SME contem objetivos para as disciplinas de cada ciclo. Como você relaciona estes objetivos com os conteúdos a serem ensinados?

47. Ao final de cada etapa, como você avalia se os objetivos/conteúdos planejados foram atingidos?

Assinale a seguir o item que melhor atende sua opinião

- a () através das fichas individuais de acompanhamento da aprendizagem.
- b () através do conselho de ciclos.
- c () através de prova elaborada pela SME.
- d () através da Prova Brasil.
- e () através de provas elaboradas pela própria escola.
- f () através de sua auto-avaliação.
- g () outros: _____

48. Em que tipo de material você registra o que será ensinado?

Assinale a seguir o item que melhor atende sua opinião.

- a () caderno de plano.
- b () agenda.
- c () diário.
- d () não registra.
- e () outros: _____

49. As diretrizes curriculares da SME indicam um currículo organizado por objetivos. Isso dificulta o seu trabalho?

- a () sim b () não

Por quê?

LISTA de QUADROS

Quadro 01 – Relação das escolas selecionadas na RME-Goiânia

ESCOLAS	URE	MÉDIA IDEB	MATRICULA 2013	Nº DE TURMAS	Nº DE PROFES.
EM A	Brasil	4,1	659	16	22
EM B	Brasil	3,0	799	24	34
EM C	Bretas	4,8	1.026	26	35
EM D	Bretas	3,4	950	26	37
EM E	Central	4,5	588	14	22
EM F	Central	3,9	587	16	28
EM G	Jarbas	5,1	730	18	26
EM H	Jarbas	3,6	875	20	33
EM I	Thomé	5,0	365	14	20
EM J	Thomé	3,8	579	20	28
TOTAL			7.158	194	285

Fonte: Quadro organizado para esta pesquisa a partir da média do IDEB de 2007, 2009 e 2011.

Quadro 2 – Distribuição e retorno dos questionários nas escolas da amostra

ESCOLAS	Nº de professores	Quest. Entregues	Quest. Recolhidos
EM A	22	21	09
EM B	34	21	14
EM C	35	16	10
EM D	37	23	10
EM E	22	16	08
EM F	28	16	09
EM G	26	14	10
EM H	33	18	09
EM I	20	16	09
EM J	28	15	11
TOTAL	285	176	99

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, contendo informações sobre distribuição e recolhimento dos questionários de pesquisa.

Quadro 03 – Organização das questões por temas.

TEMA	Questões
Visão de Currículo e conhecimento dos documentos oficiais sobre currículo	16, 17, 37, 44 e 45
Planejamento e elaboração do currículo.	18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 38, 40, 41, 43 e 48
Execução do currículo planejado.	24, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 42, 46, 47, 49

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, sobre a distribuição das questões do questionário por temas.

Quadro 4- Relação entre graduação e pós-graduação dos professores.

8 - Graduação em	10a - Especialização em	10b - Mestrado em
Artes	Administração escolar	
Artes	Administração Educacional	
Artes	Infância e direitos humanos.	
Artes	Linguagens no ensino, História da Arte	
Biologia	Docência do Ensino Superior	
Biologia	Educação Ambiental	
Biologia	Educação Infantil	
Biologia	Genética. Educação especial com ênfase AEE	
Biologia	Psicopedagogia	
Biologia		
Educação Física	Ciências do exercício físico com promoção à saúde	
Educação Física	Docência do Ensino Superior	
Educação Física	Ed. Física escolar e Administração Educacional	
Educação Física	Educação Física escolar	
Educação Física	Educação Infantil	
Educação Física	Fisiologia	
Educação Física	Métodos e técnicas de ensino	
Educação Física	Orientação educacional. Psicomotricidade	
Educação Física	Psicologia dos processos educativos	
Educação Física	Tênis de campo	
Educação Física	Treinamento desportivo	
Educação Física	Treinamento esportivo; nutrição e prescrição de atividade física	Educação
Filosofia		História
Geografia	Educação inclusiva	Cursando geografia: dinâmica sócioespacial
Geografia	Planejamento pedagógico	
História	Administração escolar/ planejamento educacional	
História	História Cultural	
História	Métodos e Técnicas de Ensino	
Letras - Espanhol	Língua Portuguesa	
Letras - Espanhol	Métodos e técnicas de Ensino	
Letras - Espanhol		Linguística
Letras - Inglês	Docência do ensino superior	
Letras - Inglês	Ensino e aprendizagem em lingua inglesa	
Letras - Inglês	Métodos e Técnicas de Ensino	

Letras - Inglês	Métodos e Técnicas de Ensino	
Letras - Inglês	Português e Educação	
Letras - Inglês		
Letras - Português	Língua Portuguesa	
Letras - Português	Língua Portuguesa	
Letras - Português	Língua Portuguesa	
Letras - Português	Língua portuguesa	
Letras - Português	Língua Portuguesa e Literatura.	
Letras - Português	Neuropedagogia	
Letras - Português		
Letras - Português		
Matemática	Docência Universitária	
Matemática	Educação matemática	
Matemática	Educação matemática, altas habilidades e superdotação	
Matemática	Matemática. Controladoria e finanças	
Matemática	Métodos e Técnicas de Ensino	Educação matemática
Matemática	Métodos e Técnicas de Ensino	
Matemática	Métodos e Técnicas de Ensino	
Matemática	Métodos e Técnicas de Ensino. Planejamento Educacional	
Matemática	Planejamento Educacional	
Matemática	Psicopedagogia	
Pedagogia	Alfabetização e letramento	
Pedagogia	Alfabetização.	Psicologia
Pedagogia	Docência Universitária	
Pedagogia	Ed. Infantil e Neuropedagogia	
Pedagogia	Educação básica integrada à profissional	Educação
Pedagogia	Educação inclusiva	
Pedagogia	Educação inclusiva	
Pedagogia	Educação inclusiva	
Pedagogia	Educação infantil	
Pedagogia	Educação infantil e alfabetização e letramento	
Pedagogia	Educação infantil, psicopedagogia e neuropsicologia	
Pedagogia	Ensino	
Pedagogia	Gestão Escolar	
Pedagogia	Inclusão	
Pedagogia	Metodologia do ensino da história e geografia	

Pedagogia	Métodos e técnicas de ensino	
Pedagogia	Métodos e Técnicas de Ensino	
Pedagogia	Métodos e Técnicas de Ensino	
Pedagogia	Métodos e Técnicas de Ensino	
Pedagogia	Métodos e Técnicas de Ensino	
Pedagogia	Métodos e Técnicas de Ensino. Planejamento Educacional. Gestão escolar	
Pedagogia	Planejamento educacional	
Pedagogia	Psicopedagogia	
Pedagogia	Psicopedagogia	
Pedagogia	Psicopedagogia	
Pedagogia	Psicopedagogia	
Pedagogia	Psicopedagogia	
Pedagogia	Psicopedagogia	
Pedagogia	Psicopedagogia e Educação com ênfase em AEE	
Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Inclusiva	
Pedagogia	Psicopedagogia e educação infantil	
Pedagogia	Psicopedagogia e educação infantil	
Pedagogia	Psicopedagogia institucional	
Pedagogia	Psicopedagogia. Ed. Infantil e alfabetização	
Pedagogia	Psicopedagogia. Neuropedagogia	
Pedagogia	Psicopedagogia. Orientação educacional	
Pedagogia		
Pedagogia		
Pedagogia		
Pedagogia		
Sociologia	Geografia, meio ambiente e turismo	

Fonte: Quadro organizado para esta pesquisa a partir das respostas ao questionário de pesquisa, sobre a graduação e pós-graduação feitas pelos respondentes.

Quadro nº 05 Tempo/fase dos professores da RME na educação.

Tempo na Educação	%
Entrada na Carreira (0 a 3 anos)	4
Fase da estabilização (4 a 6 anos)	14
Fase da Diversificação (7 a 25 anos)	67
Fase do questionamento e distanciamento afetivo (26 a 35 anos)	12
Fase do desinvestimento na carreira (36 a 40 anos)	1
Total	98

Fonte: Quadro organizado para esta pesquisa a partir do questionário aplicado.

Quadro nº 06 Tempo/fase de lotação dos professores da RME na mesma escola.

Tempo na Educação	%
Entrada na Carreira (0 a 3 anos)	46
Fase da estabilização (4 a 6 anos)	27
Fase da Diversificação (7 a 25 anos)	24
Fase do questionamento e distanciamento afetivo (26 a 35 anos)	0
Fase do desinvestimento na carreira (36 a 40 anos)	0
Total	97

Fonte: Quadro organizado para esta pesquisa a partir do questionário aplicado.

Quadro nº 07 Respostas dos professores sobre o que é currículo

A- Conjunto/lista de disciplinas e conteúdos a serem ensinados

Nº	Posição do professor	Questio- nário nº
01	É tudo que deve ser ensinado para os alunos em cada etapa	03
02	São conteúdos e disciplinas organizados para cada uma das turmas.	06
03	É a organização dos conteúdos e disciplinas a serem trabalhados	07
04	Conjunto de matérias que compõem a grade de ensino de uma instituição	08
05	Currículo é uma programação mínima que o educador precisa cumprir com os educandos durante o curso.sle	09
06	Currículo é a organização das disciplinas de um determinado curso ou escola.	10
07	É o conjunto de matérias ou conteúdos de um curso ou período educacional, podemos dizer que são formas de organização do ensino.	14
08	É o conjunto de matéria acompanhado das propostas a serem trabalhadas pelos alunos em uma determinada série.	18
09	Conteúdos para a orientação do desenvolvimento da aprendizagem.	19
10	Currículo é uma organização do conteúdo distribuído por área e série ou etapa do ensino e que norteia o trabalho da escola e dos professores.	22
11	São conteúdos organizados e ministrados de forma a atender melhor o conhecimento que é proposto.	25
12	É a proposta para serem ministradas nas disciplinas escolares	26
13	São competências mínimas que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Conjunto de conteúdos básicos e objetivos.	27
14	São os documentos que regem a educação e nos indicam quais conteúdos tratar com os alunos	31
15	Os saberes a serem tratados com os alunos	32
16	É a organização sistematizada dos conteúdos de forma crescente em nível de dificuldade	33
17	São os conteúdos organizados de forma sistematizada para o desenvolvimento cognitivo do educando.	36
18	É o conjunto organizado de conteúdos e matérias a serem trabalhadas em determinado curso ou série, bem como os objetivos a serem atingidos.	42
19	Corresponde ao conteúdo básico que deve ser garantido aos educandos. Lembrando que este é o mínimo, pois abordamos mais coisas do que ele prevê.	44
20	É uma organização de conteúdos essenciais a serem aplicados durante o ano.	46
21	Interação entre o ensino e a prática pedagógica real nos âmbitos do que ensinar e para que ensinar.	47
22	Currículo é a sistematização do conhecimento e regulamentação para garantir que o mesmo se efetive.	48
23	É a trajetória do ensino e conteúdo que foi e será ministrado.	50
24	É a orientação de referência de conteúdos para ministrar aulas.	51
25	São os conteúdos trabalhados e temas transversais.	53
26	Conjunto de conteúdos ministrados durante determinada etapa da aprendizagem.	63
27	Conteúdos a serem ensinados na escola em cada disciplina.	65
28	Currículo é o grupo de conhecimentos selecionados pelas diferentes disciplinas que são considerados indispensáveis para a formação cidadã e profissional.	66
29	Um conjunto de ações ministradas de acordo com as etapas e agrupamentos de	67

	ensino, visando a aprendizagem dos educandos.	
30	o currículo em minha opinião é a seleção de conteúdos e assuntos que deverão ser ensinados a um determinado grupo, obedecendo suas particularidades.	70
31	organização de objetivos e conteúdos a serem trabalhados numa etapa da educação escolar.	74
32	É o conjunto de matérias, disciplinas constantes de um curso.	78
33	Currículo são conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo de uma certa disciplina escolar para uma determinada série.	82
34	São os conteúdos a serem ministrados .	84
35	É tudo aquilo que vai ser desenvolvido na sala de aula em relação ao ensino e a aprendizagem. O levantamento de conteúdos, os objetivos que deverão ser atingidos.	85
36	É o conjunto de matérias de um curso, o currículo de uma escola deve ser composto ou elaborado depois de conhecer a realidade social dos alunos que irá atender.	86
37	A escolha dos conhecimentos adequados pela humanidade e que serão utilizados na formação dos estudantes.	56
38	É um documento onde consta os conteúdos mínimos e necessários para serem ensinados em cada agrupamento/série.	96
39	Direciona os conteúdos e objetivos.	97
40	É o conjunto de conhecimentos que pretende-se transmitir aos alunos durante cada uma das etapas escolares (conhecimentos mínimos).	98

B- Plano de trabalho e orientador da prática do professor

	Posição do professor	Nº do questionário
01	Currículo se refere às intenções, os princípios, a sistematização dos processos metodológicos (o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando avaliar), que utilizamos de forma coletiva para desenvolver o conhecimento.	01
02	é o formato o qual organizo os conteúdos que devem ser lecionados em um dado período (intervalo de tempo).	02
03	currículo é o documento que orienta o trabalho do professor indicando todo o conteúdo que será trabalhado para aquele agrupamento.	12
04	um ensino direcionado e, muitas vezes, engessado.	15
05	É um documento elaborado para os professores e coordenação pedagógica com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação dos saberes.	21
06	É um norteador do trabalho do profissional de educação. Sem ele não seria possível dar continuidade de maneira gradual o desenvolvimento dos componentes curriculares	30
07	O currículo é o elemento que vai ordenar, nortear a prática docente, ou seja, é o instrumento por meio do qual a escola realiza o seu processo educativo.	39
08	São diretrizes a serem seguidas em cada etapa do ensino.	40
09	É a organização do que se pretende estudar: objetivos e conteúdos.	52
10	É uma referência a ser seguida.	58
11	Uma diretriz para nortear e auxiliar o que (conteúdos) e quando deve ser ensinado. Porém penso que pode ser acrescentada.	59
12	Currículo é um conjunto de métodos, procedimentos e estratégias adotados para o alcance de objetivos de vários comportamentos.	60
13	para mim constitui-se em uma ferramenta importante que deve nortear e dar coerência ao meu trabalho.	72
14	São documentos oficiais que servem para elaboração das aulas específicas para cada série.	64
15	currículo é o caminho a ser percorrido, o qual define métodos e metodologias de aula	76
16	Um conjunto de sugestões as quais vão orientar nossa prática docente com relação aos conteúdos pertinentes às disciplinas de acordo com a faixa etária do aluno.	79
17	É a organização, o planejamento do que se propõem ensinar, o conteúdo, os recursos, os materiais etc.	94

C- Elemento organizador da escola

	Posição do professor	Nº do questionário
01	é o eixo condutor do trabalho pedagógico da Escola e contribui para dar a direção e o sentido ao trabalho dos profissionais da escola, dos pais e da	04

	comunidade.	
02	currículo é uma parte importante da organização escolar, para a construção do conhecimento para que se efetue.	05
03	É organização escolar, considerando a maneira de ensinar, caracterizado por aspectos básicos de educação, o que se deve ensinar e o que fica oculto nas entrelinhas.	23
04	Orientações gerais que norteiam o caminho a ser percorrido por determinada área da educação.	35
05	Documentos que direcionam todo o trabalho de uma instituição.	37
06	É um documento que apresenta resumidamente o histórico educacional, é onde se propõe os caminhos que a escola deve seguir como e quando ensina, quando e como avaliar. Não é um documento imbuído de ingenuidade, está a serviço de quem detém poder.	55
07	É o meio pelo qual a escola se organiza, propõem os seus caminhos e a orientação para a prática.	68
08	um dos meios pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática.	69
09	é a organização do conhecimento escolar.	75
10	todo o aprendizado que é planejado e orientado pela escola, feito em grupo ou individualmente, dentro ou fora da escola.	77
11	É a identidade da escola.	88
12	Currículo são os direcionamentos para a educação e o profissional de educação.	89
13	Para nortear o que devemos trabalhar em relação aos conteúdos. O currículo tem a função de padronizar os conteúdos estudados dentro da rede.	91
14	Um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para ensinar e avaliar.	92
15	É o documento que deve estar em sintonia com as práticas pedagógicas da escola, passando constantemente por elaboração e reelaboração, que precisam ter objetivos claramente descritos e observados.	95

D- Elemento de poder e cultura

	Posição do professor	Nº do questionário
01	Currículo é a representação de tudo aquilo que os alunos se apropriam diariamente. São os comportamentos gestos, atitudes, percepção no meio social e escolar que vivem.	13
02	Parto da prerrogativa que conheço e estudo sobre currículo - a de Silva (2001) - segundo ele, o currículo é mais que uma operação cognitiva, embora abarque isso também, é um aparato discursivo e cultural que organiza um sistema, nesse caso, educacional.	49
03	O currículo não é um mero documento. Ele passa pelo crivo da exigência legal, O currículo é um instrumento individual e coletivo. Ele ultrapassa o âmbito didático. Pode-se perceber nele ideologia, doutrina, filosofia, método.	57
04	O currículo tem imbricação com relações de poder; transmite visões sociais particulares e interessadas; é histórico, portanto está vinculado a organização da sociedade e da educação em determinado período; além disso, diz respeito a seleção, sequenciação dos conteúdos a serem ministrados e desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem.	73

E- Experiências a serem proporcionadas aos estudantes

	Posição do professor	Nº do questionário
01	Currículo é um documento que contribui para construção da identidade dos alunos, devendo aguçar as potencialidades e a criticidade dos alunos oportunizando experiências e respeitando o aluno como um sujeito de direitos e inserido em uma realidade.	87
02	É o instrumental que possibilita o processo de ensino aprendizagem do educando e que deve ir além da divisão em disciplinas e conteúdos a serem trabalhados buscando desenvolver o raciocínio e autonomia do educando.	38
03	É um conjunto de procedimentos necessários para a formação dos alunos.	24

Sem classificação

	Posição do professor	Nº do
--	----------------------	-------

		questionário
01	É geralmente acentuada na vida dos alunos, associada as atitudes e valores. O currículo educativo representa a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social e proposto pelo trabalho pedagógico nas escolas.	83
02	currículo é composto de conhecimento a serem trabalhados em sala. no entanto o mesmo não é composto só de conhecimentos delimitados pelas diretrizes, PCN's, etc. e sim de conhecimentos trazidos pelos próprios alunos, pela cultura, etc.	11
03	Currículo é construído e pensado cotidianamente	28
04	O currículo estabelece de forma conceitual a formação e produção do professor.	45
05	Caminho percorrido pelo indivíduo (vivências, formação, experiências...)	61
06	Conjunto de ações com propósito de auxiliar no aprendizado dos alunos.	62
07	é uma diretriz de temáticas, necessárias à formação do educando, baseada em conteúdos relevantes, componentes extracurriculares, valorizando a realidade do educando e atraindo a visão de mundo sobre as temáticas.	71
08	É um coletor de informações, posições de sua experiência de vida profissional.	81
09	São reflexões e práticas pedagógicas que incluem normas, revelando um movimento constante e dialético, permeado por avanços e recuos de propostas, metas e ações. Sua característica fundamental é a flexibilidade.	90
10	Conteúdos, linguagens, temas, assuntos com os quais posso contar na esperança de um norte para um determinado tempo. Penso nele como um suporte do qual posso também abrir mão em momentos inusitados, afinal "ensinar" também é lidar com o inusitado.	93

Fonte: Quadro organizado para esta pesquisa a partir do questionário aplicado.

Quadro nº 08 Respostas dos professores sobre o que seus alunos devem aprender

Obs. Uma vez que as respostas contêm mais de um entendimento sobre o que os alunos devem aprender, optou-se por colocar em **negrito** os trechos que, naquela resposta, representam o tipo de “conteúdo” de ensino. As repostas que não aparecem nenhum **negrito** foi considerada totalmente adequada àquele “conteúdo”

a) Habilidades cognitivas e sociais

	Fala dos professores	Nº Questionário
01	Desenvolver o senso crítico, dominar leitura e escrita com interpretação. Dominar as quatro operações usando na prática.	03
02	Eles necessitam aprender a conviver, a ler com prazer e autonomia e dando significado ao que leu, a resolver situações problemas de seu cotidiano matemático (contar, enumerar, quantificar, agrupar, adicionar e subtrair).	04
03	Precisam saber criar conhecimentos, a aprender a capacidade de reflexão.	05
04	Socializar, conviver, questionar, pensar e escrever de forma crítica e coerente.	07
05	O conteúdo mínimo e básico para se socializar e desenvolver seus trabalhos no dia a dia.	09
06	Disciplina, concentração para que o processo de ler, escrever, contar e raciocinar sobre diferentes assuntos seja atingido com precisão.	10
07	Saber ler fluentemente, interpretar e produzir vários textos, ter um bom conhecimento dos conceitos matemáticos e adquirir os valores necessários para viver bem em nossa sociedade.	12
08	O básico, ler e escrever com autonomia.	14

09	Além de ler e escrever com apropriação, ter acesso à cultura com frequência.	19
10	Ler, escrever, desenvolver o raciocínio lógico e se socializar, ética e cidadania.	22
11	Necessitam primeiramente ler e escrever, interpretar os conteúdos e fazer a aplicabilidade das teorias ensinadas no seu dia a dia, no seu cotidiano.	25
12	Ler, e escrever!	28
13	Calcular, ler e interpretar, ser curioso, ativo positivamente nas questões sociais	30
14	Necessitar aprender, fazer leitura, interpretar textos, interpretar Quadros numéricas, gráficos, raciocínio lógico.	33
15	Os alunos precisam aprender a ler, compreender o texto. Saber escrever corretamente. Resolver as principais operações.	34
16	Os alunos precisam aprender a ler, compreender o texto. Saber escrever corretamente. Resolver as principais operações.	36
17	Tudo que dará base para que ele possa desenvolver suas atividades cotidianas. Leitura e interpretação, cálculos.	38
18	Expressar-se oralmente e por escrito. Ter maior domínio da leitura, escrita (ortografia) e conhecimentos específicos.	42
19	A reconhecer como sujeitos que merecem respeito, condições dignas raciocinonar para viver em sociedade, ler, escrever, calcular, entre outras coisas mais.	44
20	Conteúdo escolar, cidadania, cultura.	45
21	Precisam aprender a ter uma visão ampla de conhecimento - ler, interpretar, expressar-se oralmente e pela escrita de forma efetiva.	49
22	Precisam ser alfabetizados com reforço em português e matemática.	50
23	Ler, escrever , noções de cidadania, direitos e deveres, interagir com o mundo. Outras coisas são com a família e não com a escola. Cada um no seu papel.	51
24	Ler, escrever, compreender o que está fazendo, também dominar o básico do raciocínio lógico matemático.	53
25	Ler, escrever, pensar, analisar, lazer cultural, praticar exercícios físicos , aprender os direitos e deveres. Aprender a colaborar, respeitar, aprender a discernir o que é melhor para a saúde do corpo e da mente.	57
26	Ler, compreender, interpretar e se expressar bem tanto na oralidade quanto na escrita.	58
27	O que é cobrado pela vida, ler, calcular, interpretar, enfim estar preparado e qualificado para o mercado de trabalho.	60
28	A sociedade atual exige uma formação de sujeitos participativos e criativos. Portanto, o fazer pedagógico deve ensinar os alunos competências reais educativas e sociais.	69
29	Os conteúdos essenciais das disciplinas, mas relacionado com a realidade do mesmo e relacionado com as questões atuais do mundo. Aprender a interpretar, analisar e desenvolver valores sociais.	71
30	Respeitar uns aos outros, desenvolver suas habilidades, conectar ideias.	72
31	Aprender a aprender	74
32	Bons hábitos, desenvolver suas habilidades, técnicas de estudo , valores...	78
33	Precisam ter mais autonomia no ato da produção escrita em todos os aspectos.	79
34	Ler, interpretar e saber questionar e discutir a própria realidade.	84
35	Ler, escrever, contar, ter noções de distância, lugar, sociedade. Conhecer-se como ser humano e como parte da sociedade.	89
36	Pergunta capciosa que exige reflexão. Conteúdos em demasia às vezes geram uma certa redundância. Alunos mal preparados na educação básica não aprendem novos conteúdos. Tem que aprender de verdade básico (leitura, interpretação, escrita, raciocínio...).	93
37	Conhecimentos necessários para suas vivências sociais , isso tendo em vista dois pontos: autonomia quanto a estudar e conteúdos exigidos pela atual organização social.	95
38	Necessitam desenvolver a capacidade de leitura e interpretação, o raciocínio lógico, o respeito ao próximo e um mínimo de conhecimentos específicos para sua convivência social.	98

b) Conhecimentos (conteúdos)

	Fala dos professores	Nº Questionário
01	É importante que os alunos adquiram conhecimento para atuar e transformar (se necessário) a realidade, entretanto é preciso que aprenda a ter mais interesse pelo aprender.	01
	Os bens culturais, sua importância e sua vivência.	02

02	Além dos conteúdos normais , Educação Moral e Cívica, disciplina, educação, temas do cotidiano.	08
03	Os conteúdos básicos que serão cobrados deles nos futuros vestibulares e concursos e não os projetos que são impostos pela SME, que muitas vezes não condizem com a realidade dos alunos.	11
04	Conteúdos que o ajudem a avançar em seus estudos.	13
05	Necessitam aprender o que o currículo se propõe a ensinar	15
06	Conteúdos básicos, que poderão complementar sua formação escolar, e aquelas que ajudarão em sua formação sócio-histórico-cultural.	23
07	Conteúdos que sejam necessários para sua vida em sociedade e que servirão para estudos posteriores.	27
08	Conhecimentos Científicos e Acadêmicos.	31
09	Aprender e vivenciar coisas importantes para as suas vidas.	35
10	Os conteúdos curriculares de cada turma. "matemática básica" pelo menos.	37
11	Os conhecimentos escolares abordados em sala de aula devem facilitar aos educandos uma compreensão da realidade em que estão inseridos, possibilite uma ação consciente, saberes, que contribuam para sua formação.	39
12	O currículo mínimo do PCN	40
13	Precisam ser alfabetizados com reforço em português e matemática.	51
14	Ler, escrever, compreender o que está fazendo, também dominar o básico do raciocínio lógico matemático.	53
15	O máximo possível dos conhecimentos acumulados da humanidade.	56
16	O ensino didático , mas também uma educação para a vida de uma forma integral.	59
17	Conhecimentos historicamente construídos e que melhorem ou contribua para uma qualidade de vida melhor para os educandos	61
18	Conteúdos significativos que sirvam de base para posteriores concursos, cidadania, questões de ética, valores e moral.	63
19	Conteúdos que ficaram devido à necessidade de avançar (ciclo).	65
20	Um pouco de todas as áreas do conhecimento . Mas fundamentalmente a capacidade de discernimento para tomada de decisões.	67
21	Necessitam aprender os conteúdos básicos para cada série, porém de forma contextualizada e voltada para realidade deles.	70
22	Os conteúdos essenciais das disciplinas , mas relacionado com a realidade do mesmo e relacionado com as questões atuais do mundo. Aprender a interpretar, analisar e desenvolver valores sociais.	71
23	Como os alunos são cobrados à realizarem com êxito avaliações de larga escala e no ensino médio a aprovação nos vestibulares, há a necessidade do ensino-aprendizagem dos conteúdos propostos nos PCN's , uma vez que estas provas se embasam nestes conteúdos.	73
24	Conteúdos que os levem a compreender o mundo e a sociedade em que estão inseridos, no caso de geografia, se ater ao Brasil e seus estados.	75
25	Os conteúdos dos pcn's	76
26	Os conteúdos que são básicos para sua formação naquela etapa em que se encontra.	85
27	Os alunos necessitam aprender na escola os conteúdos e ações sócio-culturais . No que se refere a comportamento a escola deveria ser continuidade da educação familiar e não ser a responsável.	87
28	Ler, escrever, contar, ter noções de distância, lugar, sociedade. Conhecer-se como ser humano e como parte da sociedade.	89
28	Conteúdo (conhecimento) e respeito com o próximo.	91
30	Primeiramente os conteúdos que lhes serão necessários para a vida, para o trabalho e para a continuidade dos estudos: vestibular, universidade...	94
31	Conhecimentos necessários para suas vivências sociais, isso tendo em vista dois pontos: autonomia quanto a estudar e conteúdos exigidos pela atual organização social.	95
32	Além dos conteúdos que estão propostos na sua série é preciso ensinar valores e bons modos.	99

c) Valores e ética

	Fala dos professores	Nº Questionário
01	Os bens culturais, sua importância e sua vivência.	02
02	Além dos conteúdos normais, Educação Moral e Cívica, disciplina, educação , temas do cotidiano,	08

03	O conteúdo mínimo e básico para se socializar e desenvolver seus trabalhos no dia a dia.	09
04	Saber ler fluentemente, interpretar e produzir vários textos, ter um bom conhecimento dos conceitos matemáticos e adquirir os valores necessários para viver bem em nossa sociedade.	12
05	Ser cidadão comprometido com as transformações sociais e éticas, com caráter e personalidades.	18
	Saberes para exercer a vida cidadã	21
06	Ler, escrever, desenvolver o raciocínio lógico e se socializar, ética e cidadania.	22
07	Principalmente a construção do ser social, pois a partir daí tudo se desencadeia inclusive a aprendizagem.	29
08	Valores Morais	32
09	Aprender e vivenciar coisas importantes para as suas vidas.	35
10	A reconhecer como sujeitos que merecem respeito, condições dignas para viver em sociedade, ler, escrever, calcular, entre outras coisas mais.	44
11	Conteúdo escolar, cidadania, cultura.	45
12	Tudo aquilo que tornará meus alunos cidadãos conscientes.	48
13	Ler, escrever, noções de cidadania, direitos e deveres, interagir com o mundo. Outras coisas são com a família e não com a escola. Cada um no seu papel.	51
14	Temas polêmicos como respeito às pessoas.	54
15	Intensificar a importância dos valores humanos (respeito, cidadania, ética...) como fator imprescindível na formação não só acadêmica, mas na formação totalitária do aluno.	62
16	Conteúdos significativos que sirvam de base para posteriores concursos, cidadania, questões de ética, valores e moral.	63
17	Um pouco de todas as áreas do conhecimento. Mas fundamentalmente a capacidade de discernimento para tomada de decisões.	67
18	Os conteúdos essenciais das disciplinas, mas relacionado com a realidade do mesmo e relacionado com as questões atuais do mundo. Aprender a interpretar, analisar e desenvolver valores sociais.	71
19	Respeitar uns aos outros, desenvolver suas habilidades, conectar ideias.	72
20	Bons hábitos, desenvolver suas habilidades, técnicas de estudo, valores...	78
21	Ser cidadão consciente e atuante dentro da sociedade.	83
22	Ser cidadão do bem, qualificado para atender as suas próprias necessidades.	86
23	Conteúdos sobre cidadania.	88
24	Conteúdo (conhecimento) e respeito com o próximo.	91
25	# Educação formal - enquanto instituição de ensino. # Responsabilidade - compromisso, # Perspectiva de futuro melhor com esforço.	96
26	Algo que vão pra além dos livros didáticos: noções de cidadania, trabalho, respeito às famílias, ética, etc.	97
27	Além dos conteúdos que estão propostos na sua série é preciso ensinar valores e bons modos.	99

d) Hábitos práticos e comportamentos

	Fala dos professores	Nº Questionário
01	Além dos conteúdos normais, Educação Moral e Cívica, disciplina, educação, temas do cotidiano.	08
02	O conteúdo mínimo e básico para se socializar e desenvolver seus trabalhos no dia a dia.	09
03	Disciplina, concentração para que o processo de ler, escrever, contar e raciocinar sobre diferentes assuntos seja atingido com precisão.	10
04	A terem uma perspectiva de vida melhor	16
05	Sobretudo querer aprender e compreender a importância de aprender.	17
06	Necessitam primeiramente ler e escrever, interpretar os conteúdos e fazer a aplicabilidade das teorias ensinadas no seu dia a dia, no seu cotidiano.	25
07	Tudo que dará base para que ele possa desenvolver suas atividades cotidianas. Leitura e interpretação, cálculos.	38
08	Algo que sirva para a vida, já que a escola não consegue ensinar nem os conteúdos para provas e exames. Ensinar a potencializar as habilidades de cada ser.	47
09	O que é cobrado pela vida, ler, calcular, interpretar, enfim estar preparado e qualificado para o mercado de trabalho.	60
10	Conhecimentos voltados para a realidade em que vivem, compreendendo como aplica-lo.	66
11	Conteúdos Acadêmicos ligados ao cotidiano	68

12	Conteúdos que realmente fazem sentido na vida dos mesmos.	77
13	Bons hábitos, desenvolver suas habilidades, técnicas de estudo, valores...	78
14	Algo funcional e próximo à realidade.	80
15	Algo prático, do seu dia a dia, que se faz necessário que desperte o seu interesse de aprender.	82
16	Primeiramente os conteúdos que lhes serão necessários para a vida , para o trabalho e para a continuidade dos estudos: vestibular, universidade...	94

Recomendações aos professores

	Fala dos professores	Nº Questionário
01	é necessário trazermos a realidade dos alunos para a sala de aula.	06
02	Eles precisam perceber a importância/necessidade daquilo que é estudado. O professor precisa buscar a participação desses alunos.	52
03	Os alunos necessitam aprender na escola os conteúdos e ações sócio-culturais. No que se refere a comportamento a escola deveria ser continuidade da educação familiar e não ser a responsável.	87

Indefinidas

	Fala dos professores	Nº Questionário
01	Material pedagógico adequado, livros e planejamento de acordo com o nível da turma, ou melhor de acordo a realidade dos alunos.	92
02	Deveria ser um local onde a única coisa seria o conhecimento, mas no Brasil estamos perdendo muito tempo com outras atividades que nada tem haver com conhecimento, temos excesso de atribuições.	55
03	Aqueles alunos que receberam a educação dada pelos pais desde o início de suas vidas devem prosseguir com maior aceitação do ensino aprendizagem.	90
04	Acredito que o livro e o currículo ficam fora da realidade, pois o currículo pede para ser trabalhado um tipo de conteúdo e o livro traz outro.	64
05	Em minha matéria, ed. física, interesse em regras, participação nas aulas teóricas pois em suas mentes querem só bola. Ed. Física é regras, postura e conhecimento esportivo e cultural em certas partes.	81
06	Condições emocionais e psicológicas	20
07	é necessário trazermos a realidade dos alunos para a sala de aula.	06

Fonte: Quadro organizada para esta pesquisa a partir do questionário aplicado.

Quadro 09 - Elementos a serem aprendidos

b) Habilidades cognitivas e sociais

	ELEMENTO	Nº do Questionário
01	Acessar a cultura	19
02	Adicionar	04
03	Agrupar	04
04	Analisar	57,71
05	Aprender a aprender	74
06	Autonomia quanto a estudar	95
07	Calcular	30, 44, 60,38
08	Compreender o que faz	53
09	Compreender o texto	34,36,58
10	Concentração	10
11	Conectar ideias	72
12	Conhecer os conceitos matemáticos	12
13	Contar	04, 10, 89
14	Criar conhecimento	05
15	Dar significado ao que leu	04
16	Dominar as 04 operações	03
17	Enumerar	04
18	Escrever	10, 25, 14, 22, 28,

		44, 51, 53, 89
19	Escrever com apropriação	19
20	Escrever com autonomia	14
21	Escrever corretamente	34, 36
22	Escrever de forma crítica	07
23	Expressar-se oralmente	42, 49, 58
24	Expressar-se por escrito	42, 49, 58
25	Interpretar	12, 25, 30, 49, 58, 60, 71, 84
26	Interpretar gráficos	33
27	Interpretar tabelas numéricas	33
28	Interpretar texto	33
29	Ler	10, 14, 19, 22, 25, 28, 30, 34, 36, 44, 49, 41, 53, 38, 6, 0, 84, 89
30	Ler com prazer	04
31	Ler fluentemente	12
32	Noção de distância	89
33	Noção de lugar	89
34	Pensar coerentemente	07
35	Pensar criticamente	07
36	Produzir textos	12
37	Quantificar	04
38	Questionar	07, 84
39	Raciocinar	10,
40	Raciocínio lógico	22, 33, 53, 98
41	Refletir	05
42	Resolver situações problemas (matemática)	04
43	Ser curioso	30
44	Socializar	07, 09, 22,
45	Subtrair	04
46	Técnicas de estudo	78
47	Temas do cotidiano	08

Fonte: Quadro organizado para esta pesquisa a partir do questionário aplicado.