

Renata Rodrigues Rainho

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM UMA ESCOLA

JUIZFORANA:

um caso de implementação dessa orientação curricular

Juiz de Fora

2005

Renata Rodrigues Rainho

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM UMA ESCOLA

JUIZFORANA:

um caso de implementação dessa orientação curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora

2005

Renata Rodrigues Rainho

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM UMA ESCOLA

JUIZFORANA:

um caso de implementação dessa orientação curricular

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira (orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Diva Chaves Sarmiento

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Antônio Flávio Moreira

Universidade Católica de Petrópolis

Juiz de Fora

30/08/2005

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira, pela competência e, pela orientação a este trabalho.

Ao Professor Dr. Antônio Flávio Moreira e Professora Dr.^a Diva Chaves Sarmiento pelas preciosas sugestões e críticas oferecidas ao meu Exame de Qualificação.

À Prefeitura Municipal de Juiz de Fora pelo apoio a pesquisa.

Aos profissionais da escola pesquisada, que tornaram possível este trabalho.

À professora Dr.^a Léa Stalschmidt Pinto Silva, um exemplo de sabedoria e dignidade, que no mestrado, além do conteúdo, ensina o quanto o ser humano está acima dos títulos acadêmicos.

Aos meus alunos da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos da E. M. Dom Justino José de Santa'Anna e às minhas alunas do curso de Especialização em Arte-educação Infantil da UFJF, que me ensinam e desafiam todos os dias, para que eu compreenda melhor a educação.

Às amigas Rosimar e Teca, pelo estímulo que me deram para continuar os estudos. Por acreditarem na minha capacidade e por serem referência na minha vida, ao ensinarem ser possível a superação de diversidades.

Às amigas Ellen e Juliana, companheiras de turma e parceiras, que tornaram o curso mais alegre, sem as quais o trabalho seria ainda mais árduo.

Ao meu companheiro Creso Rodrigues Penha, pela parceria também nos estudos, por não me deixar desistir nos momentos difíceis e pelo apoio incondicional, sabedor que é de que o estudo é prioridade na minha vida.

LISTA DE SIGLAS

ACVM – Ajuda de Custo para Valorização do Magistério

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ECA – Estatuto da Criança e de Adolescente

FAPEB – Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEB – Gerência de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NAVES – Núcleos Articuladores da Vida na Escola

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN1 – Parâmetros Curriculares Nacionais de Primeiro e Segundo ciclos

PCCV – Plano de Cargos, carreiras e Vencimento dos Servidores Municipais

PJF – Prefeitura de Juiz de Fora

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Educação e ao Adolescente

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para Infância

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

RESUMO

Este trabalho, apresentado como dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, refere-se a um estudo de caso feito neste município. A pesquisa se realizou em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em uma escola, especialmente nas aulas do “Projeto Cultura e Cidadania”, em 2004. O objetivo central desta pesquisa é compreender como os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam na escola pesquisada. Para tanto, os curriculistas SILVA, MOREIRA, ALVES, MACEDO e LOPES compõem o referencial teórico brasileiro. Outros autores como: YUS, PERRENOUD e APPLE, contribuíram indiretamente para análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O presente estudo expõe o histórico curricular brasileiro e uma análise sobre a elaboração, a organização e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º ciclos). A pesquisa aponta para a necessidade de mudanças na formação dos professores para que possam construir, compreender, ou ainda, adaptar o currículo. O estudo de caso, se enveredou para análise do eixo vertebrador dos Parâmetros Curriculares Nacionais que é a cidadania. A educação voltada para os objetivos de formar cidadãos, bem como, as dificuldades dessa proposição são analisados no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais. Escola. Cultura. Cidadania.

ABSTRACT

This work, presented as master's dissertation in the college of education from Federal University of Juiz de Fora, it shows a study did in this town. The research was carried out in classes of the first grade of primary school, in a school, especially in the lessons of "Culture Project and Citizenship", in 2004. The central objective of this research is to understand how National Curricular Parameters present themselves in the searched school, for all of it, educational pedagogues SILVA, MOREIRA, ALVES, MACEDO and LOPES compose Brazilian theoretic referencial. Other authors like YUS, PERRENOUD and APPLE had contributed indirectly to analysis of National Curricular Parameters. The present study exposes Brazilian curricular historical, it presents an analysis about the elaboration, organization and divulgation about National Curricular Parameters. The research points to the necessity of changes in the teachers' formation so that academic records can be constructed by themselves, or so that academic records be better understood and adapted to teachers. The case study had gotten to the bottom of the matter for analysis of the principal axis of National Curricular Parameters that is the citizenship. The objectives to educate citizens, as well as, the difficulties of this proposition are analyzed in the school daily routine.

KEY WORDS: National Curricular Parameters. School. Culture. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 OS PCN DO 1º e 2º CICLOS – UM OLHAR POR VÁRIOS ÂNGULOS	22
1.1 Elaboração dos PCN: processo e críticas a uma possibilidade de currículo nacional	22
1.2 Breve Histórico do Currículo no Brasil	38
1.3 A estrutura dos PCN1	46
1.4 Que tipo de currículo são os PCN	52
1.5 Implementação dos PCN: divulgação, distribuição e críticas	59
2 A REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA E SUA POLÍTICA CURRICULAR	64
3 A ESCOLA PESQUISADA	77
3.1 O currículo da escola pesquisada	81
3.2 O Projeto Político Pedagógico	88
4 O PROJETO CULTURA E CIDADANIA	96
4.1 O projeto Cultura e Cidadania na turma CA-7	105
4.2 O projeto Cultura e Cidadania na turma CA-8	113
4.3 O projeto Cultura e Cidadania na turma CA-9	119
4.4 Projeto Cultura e Cidadania na turma CA-10	123
4.5 O currículo de Educação Física (professor E)	131
4.6 Reunião e entrevista com os pais	141
4.7 Reuniões pedagógicas	143
4.8 Entrevista com a professora de referência	148
4.9 Questionários	150

4.10 Considerações finais sobre o projeto Cultura e Cidadania	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXO A – Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora de referência.....	169
ANEXO B – Questionário de pesquisa aplicado aos professores.....	170
ANEXO C – Roteiro de entrevista semi-estruturada com os pais	176

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo MEC vêm atender a uma necessidade prevista na Constituição de 1988, que determina ser dever do Estado estabelecer uma base comum nacional para educação. Em 1995, foi elaborada a Versão Preliminar para o Ensino Fundamental, e sua publicação ocorreu em 1997 (primeiro e segundo ciclos) e em 1998 (terceiro e quarto ciclos). O cumprimento dessa determinação, no entanto, não ocorreu de forma harmoniosa, até porque as relações que permeiam a formulação de um currículo são sempre conflituosas.

A problemática que envolve o processo de elaboração dos PCN enseja algumas discussões a respeito de sua implementação. Polêmica que está relacionada à pouca clareza dos atores diretamente envolvidos e ao respeito do “novo” fazer pedagógico que os PCN propõem. O Ministério da Educação (MEC) explica no documento que a adaptação dos Parâmetros às diversas realidades nacionais deve ser uma ação autônoma, com vistas, sobretudo, à adequação do processo educativo às especificidades locais. Essa autonomia, entretanto, está posta em questão se considerada, por exemplo, a disposição do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, na seção de Objetivos e Metas da Educação Fundamental, que destaca a necessidade da implantação dos PCN.

8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001).

O PNE (BRASIL, 2001) prevê, também, a adaptação dos cursos de formação de professores e dos livros didáticos às diretrizes educacionais previstas nesses Parâmetros. Assim, ao que parece, a introdução dos PCN nas escolas brasileiras tornar-se-ia um processo praticamente inevitável. Mas, pergunta-se, de que forma essa implementação ocorreria, ou está ocorrendo?

Nos últimos tempos, as políticas educacionais têm dado maior destaque para o currículo, o que justifica a importância desta pesquisa. Em relação aos PCN, os trabalhos acadêmicos publicados, em sua maioria, referem-se ao processo de elaboração e organização, momento em que muitas críticas foram feitas ao currículo enquanto política pública. Houve questionamentos quanto à organização e às concepções de educação apresentadas no documento.

Em relação ao processo de implementação dessa política, no que se refere ao primeiro segmento do Ensino fundamental (1º e 2º ciclos), e ao desenrolar de suas propostas no âmbito escolar, poucos são os trabalhos acadêmicos publicados. Portanto, esta dissertação poderá oferecer contribuições à produção científica educacional nesse campo do saber, já que propõe uma pesquisa para se compreender o processo de implementação dessa política, depois de oito anos de sua elaboração.

Barreto (2004, p. 63), ao analisar a política de avaliação em larga escala, como o SAEB, também faz críticas, relatando a ausência de publicações nos anos subsequentes a sua elaboração, alegando que, em relação às políticas educacionais, muito se preocupa com a discussão de idéias, concepções, teorias, pressupostos ou metodologias das propostas e programas governamentais, o que na concepção da autora indica “lacunas na área, sobretudo, no que diz respeito a trabalhos voltados para a realização de intervenções intencionais na escola por parte dos mais variados agentes educacionais” (BARRETO, 2004, p. 63). Ou seja, os pesquisadores deveriam ir mais às escolas, para compreenderem como se processam essas

políticas e não só quando as políticas são implantadas, mas preocupar-se com estudos de acompanhamento dessas políticas, em longo prazo.

Segundo orienta Perez (1998, p. 111), “a importância de se estudar a implementação é que esta é a dimensão que permite avaliar o processo de efetivação das políticas públicas, aferir os seus efeitos, identificar os seus limites e indicar suas potencialidades”, mesmo que de forma restrita.

Os PCN1 (tratei por PCN1 os Parâmetros Curriculares do Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Fundamental para facilitar a leitura) foram publicados em 1997, como uma política educacional, organizada no Governo Fernando Henrique Cardoso. Embora se tenham passado oito anos, sua presença na política educacional continua atuante, já que outras políticas estão atreladas a eles, como o SAEB, que elabora suas provas de acordo com os PCN; a formação continuada de professores, e os livros didáticos, que também se apóiam no documento para que sejam organizados.

Portanto, pesquisar sobre os PCN é acompanhar a implementação de uma política, indo além dos estudos iniciais e críticas comuns no período de sua elaboração. Há de se levar em consideração outro argumento, que destaca a relevância desta pesquisa. Segundo a análise de Lopes (2004, p. 111), há uma “continuidade entre as políticas curriculares do Governo Lula e do Governo Fernando Henrique Cardoso, já que ainda não houve mudanças estruturais na política educacional.” A autora considera também a importância de se verificar essa continuidade no âmbito escolar, pois deixa clara sua concepção de que “toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”(LOPES, 2004, p. 111).

JUSTIFICATIVA

O interesse pelos temas relativos ao currículo foi-se firmando durante a formação acadêmica em Pedagogia e na frequência à especialização sobre Fundamentos da Interdisciplinaridade, na Universidade Federal de Juiz de Fora, que, unidas à prática como professora na rede particular e pública por mais de treze anos, suscitaram reflexões a respeito do sistema educacional brasileiro, das questões políticas e da dimensão humana da educação.

As preocupações sociais, que permeiam o ensino, sempre estiveram presentes no meu interesse acadêmico, também a compreensão de que a educação pode encorajar mudanças, a defesa da escola pública de qualidade contra a Educação Bancária (FREIRE, 1996, p. 134), a favor da democratização do ensino, o respeito às diversidades, a formação para a cidadania.

Os estudos referentes à interdisciplinaridade na escola fizeram com que eu repensasse a contribuição que as diversas áreas do conhecimento podem dar para a investigação de um fato e redimensionaram minha relação com o ensino-aprendizagem, rompendo com os preceitos da Educação Bancária, em uma visão mais crítica e menos fragmentada do conhecimento. O currículo, como política pública e como prática pedagógica, tornou-se, então, alvo específico de meu interesse. As relações de poder que o currículo estabelece, a visão de educação e a prática no cotidiano escolar propiciam múltiplas possibilidades para um estudo acadêmico.

Nesta dissertação de mestrado, opta-se por pesquisar o processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na rede Municipal de Juiz de Fora, pela compreensão de que o currículo que a rede municipal e a escola elaboram, ou seguem, está estreitamente ligado à concepção de educação que os professores têm e com a formação que pretendem dar aos seus educandos. Os PCN apresentam uma proposta de base comum nacional, que incita inúmeras questões, em especial, em relação aos temas transversais, quando buscam uma formação mais ampla, que passa pela informação, mas entendem o conhecimento como

transformação de atitudes e valores. Compreender-se a forma como tal inovação curricular se processa nas escolas é um tema instigante.

Uma das possibilidades de se conhecer como esse processo estaria ocorrendo, em relação à implementação dos PCN, mesmo que parcialmente, seria o desenvolvimento de um estudo de caso. A maneira como alguns professores de uma determinada escola lidam com os PCN: se conhecem o documento, se o adotam, integral ou parcialmente, ou se o recusam, poderia lançar algumas luzes, para que outros estudos complementares mostrassem o que tem sido feito das orientações do MEC na área curricular.

A contribuição desta pesquisa ganha destaque se se levar em consideração que, ao analisar o currículo presente no cotidiano de uma escola da rede municipal, podem-se estabelecer relações para compreensão dos vínculos que se fazem entre o currículo oficial e o currículo das unidades escolares, através dos Projetos Políticos Pedagógicos e do cotidiano escolar.

Conhecendo o que realmente ocorre na rede municipal, os educadores e a Gerência de Educação Básica (GEB) podem intervir com maior clareza para realizar-se a qualidade almejada do ensino, amenizando-se o distanciamento entre “as políticas de educação” e as “políticas de ação”. Segundo Arroyo (1998, p. 148), “[...] o currículo e a teoria pedagógica deveriam dar conta dos fenômenos educativos que acontecem em todos os espaços e tempos”, pois nos ambientes de convívio é onde se constroem saberes, valores, cultura, conhecimentos e representações da natureza, da sociedade e das próprias pessoas.

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora apresenta condições bastante favoráveis, se considerada a média dos municípios do Estado de Minas Gerais, sobretudo quanto às condições de atendimento e financiamento (JUIZ DE FORA, 2001); tais condições motivaram a escolha da rede de ensino para o desenvolvimento desta pesquisa. Outro motivo a destacar-

se na escolha da Rede Municipal justifica-se pela inserção e experiência na rede há nove anos, o que favorece melhor compreensão do desempenho desse universo.

A proposta desta pesquisa é investigar: a forma como a implementação dos PCN está ocorrendo na rede municipal de Juiz de Fora, nos primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental; a política adotada pela Gerência de Educação Básica (GEB) em relação aos PCN1, observando-se se houve iniciativas no sentido de tal implementação. Ainda: de que forma os Parâmetros foram recebidos nas escolas pelos seus profissionais, quais as ações desses profissionais em relação às diretrizes apontadas pelos PCN1; se houve interferências dessas diretrizes na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nos planejamentos curriculares das escolas.

O anteprojeto, aprovado na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em 2003, já tinha essa proposta inicial de pesquisa. Para o exame de qualificação, o projeto apresentou uma revisão bibliográfica, que foi produto dos estudos que vinha desenvolvendo sobre currículo, antes mesmo de meu ingresso no Mestrado; tais estudos foram sobremaneira incrementados pelas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação.

A pesquisa, em especial a sua metodologia, tomou outro rumo, quando, no exame de qualificação, os membros da banca, notadamente, o Professor Doutor Antônio Flávio Moreira, sugeriram que a escolha da escola, onde a pesquisa seria desenvolvida, fosse feita de outra forma. Ao invés de se investigar uma escola (com escolha aleatória) e sua relação com os PCN, foi sugerido que se optasse pela investigação a uma escola que já dissesse estar adotando os PCN, quer no seu PPP, ou por indicação da própria GEB, de que se pressupõe melhor conhecimento da realidade das escolas e suas diretrizes curriculares, para então verificar-se a interpretação e aplicação do documento pela equipe escolar. Dessa forma, a pesquisa seria enriquecida, pois estaria lidando diretamente com atores predispostos a atuarem com os PCN1.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é a investigação do processo de implementação dos PCN1 em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Nessa proposta, os objetivos específicos são: (i) esclarecimento da política e das iniciativas adotadas pela Gerência de Educação Básica em relação aos PCN1; (ii) investigação da forma de inserção dos PCN1 na escola pesquisada (denominada Escola X), da Rede Municipal de Juiz de Fora; (iii) análise da relação entre os PCN1 e o Projeto Político Pedagógico da escola investigada; (iv) análise da relação entre o currículo da Escola X e os PCN1; (v) a relação entre os PCN1 e o projeto “Cultura e Cidadania”, desenvolvido na Escola X, assim como a relação entre tal projeto e os profissionais da unidade escolar.

METODOLOGIA

Então, a opção pela escola do município, que se tornaria ambiente da pesquisa, foi definida após o estudo dos 60 Projetos Políticos Pedagógicos, das unidades escolares pertencentes à zona urbana, selecionando os que apresentassem em seu âmago diretrizes dos PCN1, e também foi feita uma pesquisa informal com os coordenadores dos NAVES (Núcleos Articuladores da Vida na Escola) a respeito de escolas que vinham desenvolvendo projetos, os quais estivessem interligados com os objetivos dos PCN1. Depois das indicações e das observações feitas a respeito dos PPP, houve a opção por cinco escolas. A Escola X foi selecionada por ser periférica, com uma boa infra-estrutura, cujo perfil de aluno não destoava da média dos alunos encontrados na rede.

Nesta pesquisa, crê-se que, para a investigação dos PCN1 em toda a sua complexidade, no ambiente escolar, a opção pela abordagem qualitativa seja mais coerente com os seus objetivos. A impossibilidade de uma pesquisa em toda a Rede Municipal e o interesse de compreensão em como os professores lidam com a orientação dos PCN1 no

processo ensino-aprendizagem levaram à opção por se selecionar a Escola X para a investigação. Dentro da escola, foram seletadas também quatro turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental para serem pesquisadas. Através de observação-participante, entrevista, questionário e gravações, verificou-se como se tem estabelecido na Escola X a prática de um projeto em especial, denominado Projeto “Cultura e Cidadania”, em busca de pistas que auxiliem a compreensão de como tal escola utiliza, em seu planejamento, as orientações dos PCN1, e como os tem viabilizado. Ou seja, foram propostas “estratégias e procedimentos que permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDA; BICKLEN, 1996, p. 48); no caso, os professores e as pessoas envolvidas no processo educativo.

A pesquisa qualitativa contribuiu para a análise do contato direto com o universo da Escola X, pois a preocupação era a de se compreenderem as relações entre a parte e o todo, estabelecendo-se uma relação entre: os PCN1, o currículo organizado pela escola, o PPP e o Projeto “Cultura e cidadania”, justamente o que objetiva esta dissertação.

As estratégias utilizadas foram: 1-análise dos PCN1, na sua Versão Preliminar e o próprio PCN1, já como documento oficial; 2- levantamento das políticas elaboradas pela Gerência de Educação Básica (GEB) em relação aos PCN1 e da proposta curricular da Rede Municipal, bem como o levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre os PCN e o tema currículo, para servir de suporte à análise dos documentos e do que fora observado com a pesquisa; 3- seleção de uma escola para ser estudada, tendo como critério seu Projeto Político Pedagógico, analisando-se o Projeto faz referência aos PCN1 de forma mais explícita e mais freqüente; solicitação à GEB e aos coordenadores dos NAVES para indicação de escolas, que vinham destacando-se por desenvolver projetos afins com os PCN1; 4- pedido de autorização para a escola selecionada e conversa com os professores, organizando-se o horário para a observação-participante; 5- observação e gravação das aulas do Projeto

“Cultura e Cidadania”; 6-entrevista semi-estruturada com uma das professoras de referência, que não era participante direta do Projeto “Cultura e Cidadania”, mas os alunos de sua turma estavam envolvidos; 7-observação e gravação das reuniões pedagógicas e reunião de pais durante o período de pesquisa; 8- questionário para os professores observados, responsáveis pelo Projeto “Cultura e Cidadania”, para o professor de Educação Física, que acompanha todas as turmas observadas, e para as professoras de referência das turmas observadas, totalizando-se nove professores a serem solicitados a responder o questionário; 9- entrevista com os pais e mães, escolhidos de forma aleatória.

As professoras do Projeto “Cultura e Cidadania”, habituadas ao planejamento semanal, organizavam uma aula que era repetida nas diferentes turmas em que lecionavam. Devido a essa organização, não fazia sentido que a observação-participante fosse feita apenas com uma professora, como inicialmente estava previsto, já que os planejamentos seriam os mesmos. Optou-se pelo acompanhamento a quatro professoras do projeto, e ao professor de Educação Física, cujas aulas, propositadamente, eram organizadas no mesmo dia do projeto “Cultura e Cidadania”, dessa forma, as professoras de referência tinham a possibilidade de, uma vez por semana, ficarem por conta do planejamento, grupo de estudos, cursos, entre outras atividades.

As observações eram feitas em dois turnos diferentes, para que se contemplasse a observação dos alunos de 7 a 10 anos. Assim, a pesquisa poderia investigar não só o projeto, enquanto currículo escolar, mas também o enfoque que cada professora tinha da proposta inicial, pois tal projeto prevê certa autonomia para se planejarem as aulas; além disso, poder-se-ia acompanhar a seqüência em turmas diferentes, inclusive naquelas que já tivessem freqüentado o projeto em anos anteriores.

Para o início do trabalho, a direção da escola selecionada propôs uma reunião com a coordenação pedagógica e uma das professoras do projeto, no dia 5 de agosto de 2004, onde foi apresentada a proposta da pesquisa. A autorização foi concedida, mediante o compromisso

assumido por esta pesquisadora de voltar à escola, após a defesa da dissertação, para apresentação do trabalho final para os professores. De acordo com os relatos oferecidos pela instituição de ensino, outras pesquisas teriam sido autorizadas, mas a escola não obtivera retorno, deixando os profissionais envolvidos com a sensação de abandono e curiosos dos resultados da avaliação, enfim, desejosos de saberem em como a referida pesquisa poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. O próximo contato com a escola ficou definido para o dia sete de agosto de dois mil e quatro, quando, em um sábado escolar, a diretora me apresentou para todo o grupo de professores reunidos. Ressalta-se aqui a agradável receptividade de todo o grupo, que se colocou à disposição, realçando a relevância da pesquisa.

Com tamanha diplomacia, em particular, a diretora conversou com quatro professoras do projeto, por ela mesma escolhidas, objetivando sua autorização para a observação às aulas. Com anuência das professoras, foi-lhes reservado o direito de escolha das turmas em que trabalhavam com o projeto; de acordo com a sua própria exigência, deixaram que fossem observadas as turmas mais “disciplinadas”, para que esta pesquisadora não se assustasse.

O horário da pesquisa foi adaptado de acordo com o estabelecido pelas professoras e a pesquisa durou quatro meses. A opção por se observar dois períodos letivos se deu pelo fato de haver a intenção de verificar se haveria alteração no comportamento da turma e da professora, ou do andamento do projeto, em um período maior de tempo; também, para que o cotidiano da escola fosse melhor analisado.

Em cada turma foram observadas 10 aulas de um total de 40, com duração de 4:30h cada (os 30 minutos referem-se ao pagamento do período de greve), totalizando-se 180 horas de observação de aula, de recreio e de Educação Física. Em relação às aulas de Educação Física, que ocorriam no mesmo dia do projeto, em todas as turmas, o tempo abrangido do total da observação-participante foi de 33 horas, dedicado à gravação das aulas do professor E.

Além disso, como previsto, foram feitas entrevistas com uma professora de referência e dois responsáveis. Foram aplicados questionários às quatro professoras do projeto, ao professor de Educação Física **E** e às quatro professoras de referência das turmas observadas. Foram feitas também observações a uma reunião de pais e a duas reuniões pedagógicas e administrativas, totalizando-se mais 12h na escola. Houve participação de 12 horas de pesquisa aos PPP na GEB, no início dos trabalhos, mais 12h assistindo ao grupo de estudos sobre currículo, que a GEB promove, denominados Câmara Temática de Currículo. No contexto geral, a dedicação à pesquisa de campo totalizou 216 horas, as atividades autorizadas foram gravadas e essas serão utilizadas no decorrer do texto, para respaldar-se o trabalho científico, sempre entre aspas, indicando-se por letras o nome fictício dos professores.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo um, intitulado “Os PCN1 do 1º e 2º Ciclos – Um Olhar Por Vários Ângulos”, apresenta as críticas ao processo de elaboração dos PCN1, a análise de como os professores receberam, ou recebem, os PCN1, a crítica à elaboração do documento, um breve histórico do currículo nacional, a estrutura do documento, bem como as críticas feitas a essa estrutura; analisa, ainda, que tipo de currículo são os PCN1, e desafia o leitor a pensar as diferenças entre a proposta dos PCN1 e a sua implementação no cotidiano escolar.

O capítulo dois, denominado “A Rede Municipal de Juiz de Fora”, expõe a organização da Gerência de Educação Básica, sua proposta educacional, em especial no que tange às propostas curriculares em construção na rede.

O capítulo três, “A Escola Pesquisada”, apresenta o ambiente de pesquisa, incluindo um breve histórico da escola, sua organização, o perfil dos alunos e professores, bem como seu funcionamento e concepção de educação. No mesmo capítulo o leitor encontrará a análise do currículo da Escola X e de seu Projeto Político Pedagógico.

O capítulo quatro, “O Projeto Cultura e Cidadania”, apresenta e analisa a proposta pedagógica da escola X, a de inserir no currículo um projeto semanal para se estudar cultura e cidadania; depois, relata e analisa a pesquisa de campo propriamente dita, realizada em quatro turmas dos 1º e 2º ciclos, em aulas do projeto e nas aulas de Educação Física. No mesmo capítulo, são apresentadas as reuniões pedagógicas, as entrevistas e os questionários aplicados na Escola X, que contribuíram para se compreender a concepção de educação e a relação entre essa escola e os PCN1.

As considerações finais expõem uma análise de como os PCN1 foram utilizados no período da pesquisa na Escola X, e desafia os professores a repensarem suas práticas educativas, convidando-os a estudarem o currículo proposto pelo MEC e a planejarem, de forma mais sistemática, o currículo que constroem em suas escolas, pois a qualidade na educação perpassa pelo currículo e pela formação desses professores, mas, sobretudo, pelo desejo de um trabalho sério onde teoria e prática estão imbricadas.

Pelo tempo e disponibilidade de recursos, a pesquisa se restringiu a uma unidade escolar e, portanto, não tem a pretensão de traçar um perfil curricular da rede, embora possa contribuir para a compreensão do desenvolvimento da implementação dos PCN1. A pesquisa destaca-se por ter realizado um trabalho de campo para a análise da efetivação de uma política curricular, reunindo teoria e prática escolares.

1 OS PCN DO 1º e 2º CICLOS – UM OLHAR POR VÁRIOS ÂNGULOS

Com este capítulo, há a intenção de se analisar os PCN1 em diferentes aspectos: uma apresentação do processo de elaboração dos PCN1, bem como as críticas daí geradas, a análise da divulgação dos PCN1, buscando-se compreender como os professores receberam, ou recebem, os PCN1. Em seguida, faz-se um breve histórico do currículo nacional, com pesquisa sintética das propostas curriculares, desde o Império até os dias de hoje. Apresenta-se a estrutura dos PCN1 e as críticas feitas a ela. Analisa-se ainda que tipo de currículo são os PCN1 e desafia-se o leitor a pensar as diferenças entre a proposta do MEC (PCN1) e a sua implementação no cotidiano escolar.

1.1 Elaboração dos PCN: processo e críticas a uma possibilidade de currículo nacional

A educação brasileira tem sofrido transformações, notadamente a partir da Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, em 1990, onde participaram nove países de maior contingente populacional, inclusive o Brasil. Estabeleceram-se aí metas para a educação, destacando-se o Ensino Fundamental nos países em desenvolvimento. Participaram organismos internacionais como o UNICEF, UNESCO, PNUD e o Banco Mundial, firmando-se a necessidade de se formar um novo perfil de trabalhador e consumidor, para se participar do processo de globalização. Baseando-se nessa Conferência, o Brasil organizou-se sendo

elaborados o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), a nova LDB 9394/96, além da formulação de outras políticas educacionais como: o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério 1996), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira - 1991) PNE (Plano Nacional de Educação - 2001) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a partir de 1995. No contexto dessa orientação, o currículo vai reafirmar-se como preocupação nacional. A nova LDB 9394/96 apresenta-se coerente com a Constituição de 1988, quando se reafirma a necessidade de uma base comum, como dispõe no artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1997).

Os parágrafos 1º ao 5º desse artigo detalham, ainda, os conteúdos obrigatórios e facultativos para o Ensino Fundamental. Já o artigo 27 dessa mesma Lei refere-se às diretrizes curriculares para esse nível de ensino.

Os PCN1 (1997, v. 1, p. 37) esclarecem que sua implementação foi planejada para acontecer em, pelo menos, quatro fases. Na *primeira*, estariam incluídos os momentos de elaboração, divulgação e distribuição dos PCN1. A *segunda* seria a de adaptação dos PCN1 pelas secretarias estaduais e municipais. A *terceira* seria a adaptação a cada escola que, com auxílio dos Parâmetros, constituiria o seu Projeto Político Pedagógico. A *quarta* fase seria a de realização do processo ensino-aprendizagem, programação e adequação de conteúdo aos alunos e a elaboração de cronogramas. Nessas duas últimas fases, os professores seriam chamados a contribuir, cooperar, enfim, aplicar o que está definido nas diretrizes curriculares, elaboradas pelo MEC.

Segundo o MEC, o processo de formulação dos PCN1 foi desencadeado pelo envio da sua versão preliminar a professores universitários e entidades educacionais, a fim de que os

mesmos emitissem pareceres sobre o documento. Segundo Saviani (1996, p. 8), esses pareceres foram enviados a mais ou menos quatrocentos professores, selecionados por critérios não divulgados pelo MEC. Os profissionais tiveram o prazo de trinta dias para devolver o parecer ao MEC e, caso o fizessem, receberiam R\$500,00 como pagamento, inclusive, junto ao documento constava um pré-recibo nesse valor.

O MEC apresentou em sua *homepage* (BRASIL, MEC, 1999) os PCN1, como tendo sido elaborados

[...] a partir das práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação, dos dados sobre o desempenho dos alunos e da experiência curricular de outros países. Durante dois anos, em 1995 e 1996, a proposta foi exaustivamente examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Desse trabalho resultaram nada menos que 700 pareceres. A partir deles, os documentos originais puderam ser referidos, chegando-se, assim, à versão atual (BRASIL, MEC, 1999).

De acordo com o MEC, além da análise desses pareceres, foi também considerado o estudo da Fundação Carlos Chagas, que apresenta abordagem histórica sobre o Ensino Fundamental e os currículos nos Estados e Municípios desde de 1970.

De acordo com o documento introdutório dos PCN1, seu objetivo é estabelecer diretrizes para a educação no Brasil, respeitando-se as diversidades culturais e buscando-se uma educação voltada para a construção da cidadania e dos princípios democráticos. Por isso, os PCN1, segundo o MEC, além de versarem sobre os conteúdos, preocupar-se-ão também com a formação ampla do aluno, tanto cognitiva quanto afetiva e social, não se apresentando com caráter de obrigatoriedade.

A fragilidade dos PCN, no entanto, está no processo de elaboração que, ao que parece, ocorreu sem a ampla participação dos professores na reestruturação curricular do Ensino Fundamental. Como argumenta Alves (1998, p. 46), se não é viável consultá-los, por ser um processo longo e complexo, então não seria possível também estabelecer-se um currículo nacional. O currículo oficial e o currículo real se distanciam, quando não há participação

efetiva dos agentes. Sem a participação do professor, os PCN, segundo a ANPEd (1996, p. 86), estão fadados à “ficção pedagógica”. A própria divulgação já deixa claro que não houve participação da maioria, quando se afirma que é preciso anunciar para os professores a existência dos PCN, embora o MEC defenda, no volume introdutório, sua elaboração democrática.

Segundo Saviani (1996, p. 7), tal processo de formulação dos PCN segue um modelo científico racional, que prioriza a ação de técnicos e especialistas, relegando ao professor o papel burocrático no fim da linha e à margem das grandes decisões. Ainda, segundo a autora, as consultas aos especialistas e instituições selecionados, *a priori*, tidos como “competentes”, apenas forjam uma elaboração democrática.

A ANPEd (1996, p. 88) posiciona-se também, quanto à linguagem utilizada na elaboração dos PCN (Versão Preliminar) que, por vezes, torna-se muito técnica, claramente direcionada à compreensão dos especialistas. Tendo em conta a formação de professores no contexto brasileiro, essa linguagem não estaria acessível a todos, sobretudo considerando-se os professores que não tenham frequentado um curso superior. Embora, na versão definitiva, tenham sido feitas alterações com o propósito de facilitar-se a compreensão, é de crer-se que essas críticas da ANPEd continuam pertinentes. De acordo com Torres (1998, p. 181), cada reforma curricular possui seus próprios jargões e marcos psicopedagógicos cada vez mais complexos de serem entendidos.

O *curriculês* é uma linguagem inventada pelos curriculistas e os reformadores de currículo para que ninguém os entenda e, portanto, não se possa discutir o que eles expõem. É toda uma maneira de dizer e de comunicar à prova de professores, pais de família e o grosso da população. Não obstante, é sobre esta base que se pretendem montar a participação e até a consulta e a construção de consensos, hoje tão na moda no jargão educativo (TORRES, 1998, p. 182).

A criação de um programa para esclarecimento dos PCN, como *os Parâmetros em Ação* (PARÂMETROS EM AÇÃO, 2004), organizado pelo próprio MEC, confirma a

dificuldade encontrada pelos professores para se compreenderem os PCN e utilizá-los na prática escolar.

Segundo Azanha (s/d), outra crítica contundente em relação à elaboração dos PCN é que esses privilegiam uma única concepção de aprendizagem, de ensino e de conhecimento, adotando-se como epicentro da proposta o Construtivismo, como a solução para os problemas educacionais, desconsiderando-se outras teorias do conhecimento. O Construtivismo é apresentado como uma evolução na tradição pedagógica brasileira. Nesse sentido, torna-se pertinente o questionamento das possibilidades em se adotar uma teoria ou uma metodologia nacionais, bem como das implicações disso para a autonomia pedagógica das escolas. No que tange o aspecto metodológico, os Parâmetros estariam respeitando essa autonomia? As diretrizes do documento voltadas para o Construtivismo não dificultariam as novas iniciativas?

Segundo Oliveira (1996, p. 15) e Saviani (1996, p. 3), a elaboração dos PCN pautou-se em uma estrutura curricular voltada para atividades de *instrumentalização*, o que pode empobrecer o currículo e impedir uma análise crítica dos fatos. Não obstante às diversas implicações dessa tendência, cabe perguntar: será que essa política de instrumentalização não estaria vinculada à idéia de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho globalizado? Cabe à escola tal papel? Educar para as competências é uma orientação que ainda não tem consenso na educação e aparece como necessidade na proposta dos PCN. Saviani (1996, p. 3), ao analisar os PCN aponta, alguns questionamentos importantes:

As finalidades da educação escolar, portanto, reduzem-se à aprendizagem de conhecimento, úteis, imediatamente aplicáveis, tanto nas possíveis atividades profissionais, quanto na convivência social. Como fica, nesse contexto, a formação integral da personalidade, a formação da cidadania? Ou o cidadão que se quer formar é aquele submetido ao mercado? (SAVIANI, 1996, p. 3).

Geraldi (1996, p. 123) alerta ainda que o conceito de cidadania presente nos PCN está voltado para o processo de formação para o trabalho, para a formação de consumidores e para instrumentalização para a vida na sociedade capitalista. As autoras, acima citadas, assumem uma postura crítica com relação à elaboração de parâmetros curriculares atrelados ao mercado; mas parece ingenuidade não se considerar que também é função da escola preparar para o mercado de trabalho e para o convívio social. Os apontamentos contribuem para uma análise crítica da educação.

Cury (1996, p. 63) também em uma perspectiva crítica, aponta que os valores, as questões ideológicas “invadiram” os PCN1, deixaram-no sem características meramente conteudistas, mas os impregnaram de objetivos ideológicos.

A elaboração dos PCN1 contou com a consultoria do espanhol César Coll e sofreu forte influência das propostas curriculares de seu país de origem. O que não fica claro, segundo Cunha (1996, p. 60), é se essa influência fez parte de um pacto político entre governos, ou se já fazia parte de um processo de globalização e de planejamento comum para diferentes países, sob a influência de agências estrangeiras e do próprio Banco Mundial, ou todas essas razões reunidas, como uma inevitável consequência da globalização.

Lopes (2004, p. 260) aponta que “o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado”, esclarecendo que as reformas educacionais só obtêm sucesso, quando incluem a reforma curricular como epicentro. As reformas tendem a negar as propostas educacionais anteriores, e, cada vez mais, as reformas curriculares assumem um caráter de receituário.

O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004, p. 111).

Em relação à globalização, Lopes (2004, p. 111) presta alguns esclarecimentos sobre as influências estrangeiras no currículo nacional.

No mundo globalizado haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos. Esse enfoque tanto é utilizado para questionar a dependência dos países periféricos em relações aos países centrais (globalizados perante os globalizantes), quanto para justificar que políticas de partidos tão distintos se mostrem tão iguais (LOPES, 2004, p. 111).

É válido também destacar o posicionamento de Silva (2003, p. 286) sobre a influência do Banco Mundial na educação brasileira. A autora alerta que o Banco Mundial estabelece uma certa “cooperação técnica de ajuda educacional” para os países filiados ao FMI (Fundo Monetário Internacional). Segundo Silva (2003, p. 288), o Banco Mundial atua na educação brasileira em diferentes setores, com as seguintes características em relação ao currículo: “induz as ações sociais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais)”. A mesma autora esclarece que as propostas alternativas para educação desenvolvidas no Brasil ocorrem sem se alterar a estrutura capitalista, ou seja, na concepção da autora, “a escola pública foi gerada na sociedade burguesa, para servir aos interesses burgueses” Silva (2003, p. 288). Portanto, o currículo seria um dos mecanismos de controle, deixando clara sua concepção crítica do currículo.

Há de se considerar, no entanto, que as políticas educacionais não são tão deterministas, pois, no âmbito escolar, os textos podem tomar novas formas. Além disso, a reforma curricular espanhola foi uma das contribuições para os PCN serem compostos. Algumas das propostas brasileiras também foram contempladas no documento.

Durante o processo de elaboração dos PCN, havia no Brasil curriculistas renomados e inúmeras pesquisas em andamento, que vinham apresentando resultados significativos para a qualidade de ensino. Embora, de acordo com suas referências bibliográficas, os PCN1 tenham

considerado as propostas alternativas desenvolvidas no Brasil em sua elaboração, o que se pode observar é que essas experiências estão diluídas no documento, por isso há críticas de que as propostas, na verdade, não foram aí incorporadas, pelo menos, não de forma significativa.

Na bibliografia do documento introdutório, os PCN1 apresentam referências às experiências da educação mexicana, da inglesa, da argentina e da francesa, mas há forte influência da reforma curricular espanhola, já comentada anteriormente. O que é curioso, no entanto, é que a reforma espanhola sofreu críticas severas de seus próprios compatriotas, como as de Sacristàn (1998, p. 87), referentes aos custos, interesses, ganhos e retrocessos da reforma curricular de seu país. Esse debate exige uma análise mais rigorosa, não em relação à própria educação espanhola, por não ser esse o tema central desta pesquisa, mas sim no que se refere à influência estrangeira na configuração curricular brasileira.

Moreira (1995, p. 206), já em datas anteriores, fazia os mesmos apontamentos, afirmando que, historicamente, o Brasil tem sido fortemente influenciado por reformas educacionais estrangeiras, quer pelo histórico brasileiro de “servilidade” ou dependência econômica diante dos países desenvolvidos, ou pelo próprio avanço no campo curricular que os países desenvolvidos alcançaram. Acredita-se que o processo de globalização tenha facilitado a interação das propostas curriculares e que haja uma política internacional preocupada em estabelecer diretrizes para os países em desenvolvimento, o que explica a influência estrangeira no currículo brasileiro.

Luiz Antônio Cunha também criticou as condições de elaboração dos PCN. Cunha (1996, p. 61) denuncia que a pesquisa abrangente realizada pela Fundação Carlos Chagas em 21 estados e no Distrito Federal, a qual comparava as propostas curriculares existentes nos Estados, foi atropelada pela divulgação da Versão Preliminar, pois, na mesma seção em que a

pesquisa era exposta, também a Versão Preliminar dos PCN era apresentada pelo MEC e encaminhada, em seguida, para os pareceristas. Cunha (1996, p. 61) complementa a crítica:

Em vez de se partir das propostas curriculares existentes para se chegar aos PCN, o que se fez foi apresentar aos estupecatos assistentes os parâmetros já elaborados. Esse procedimento insólito serviu para desestimular docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos, quando solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental. Parece que mais uma vez, a administração pública tem da pesquisa uma visão apenas justificatória das opções tomadas pelos dirigentes, quando não de algo apresentado tão-somente para efeito propagandístico.

Alves (2002, p.12) desconfia da proposta democrática que os currículos nacionais oferecem, e, em suas pesquisas, desvela que a elaboração dos currículos oficiais não leva em conta a realidade social, desconsidera que vão ser implantados em espaços/tempos onde atuam crenças, práticas e hábitos de todos aqueles que fazem a escola, por isso, podem distanciar-se das diferentes necessidades de cada unidade escolar.

A autora descreve propostas alternativas curriculares organizadas em redes de conhecimento, questionando o papel das disciplinas tradicionais, estabelecendo uma “outra grafia na tessitura do conhecimento”. Alves (2002, p. 28) visa a reunir o racional e o subjetivo na realidade social e, em especial, no currículo escolar.

Na concepção da autora:

[...] a função de um currículo oficial: [é] dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam **a sua própria prática na atividade de praticar** (ALVES, 2002, p. 58, grifos meus).

E acrescenta que:

[...] o projeto político pedagógico da escola pode revalorizar os conhecimentos cotidianos, adotando a concepção segundo a qual a vida cotidiana não é apenas *locus* de repetição e de reprodução, é também, e sobretudo, **espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários** (ALVES, 2002, p. 58, grifos meus).

No que se refere à valorização das subjetividades do cotidiano, a idéia da autora é pertinente com relação aos projetos políticos pedagógicos construídos democraticamente nas unidades escolares, que devem atender justamente as peculiaridades locais, que, pela própria dinâmica de construção, conseguem abranger as questões subjetivas. Quanto à base comum nacional, é necessária uma análise mais detida. Sem dúvida, os cotidianos são espaços de produção de conhecimento, mas, em âmbito nacional, a proposta do MEC pode ser vista como um “tipo médio“, que visa a garantir um conjunto mínimo de conteúdos para todos, não cabendo, portanto, a um currículo nacional contemplar as especificidades locais, como critica Alves (2002, p. 58).

Uma suspeita presente em seu processo de elaboração recaiu sobre o caráter apenas de diretrizes e de não obrigatoriedade dos PCN1 apresentados pelo MEC desde a Versão Preliminar. Diversos autores (GERALDI, 1996; SAVIANI, 1996; ANPED, 1996), em suas análises, argumentam que o nível de detalhamento da proposta e as políticas públicas atreladas aos PCN os tornam necessariamente obrigatórios, uma espécie de receituário.

Teixeira (2002a, p. 74) questiona, em relação à facultatividade dos PCN: se não são obrigatórios, por que as avaliações do SAEB, os investimentos públicos e a compra dos livros didáticos acontecerão em função desses Parâmetros?

As suspeitas desses autores quanto à obrigatoriedade se ampliam diante das metas do PNE (2001), que estabelece no item 8 que se deve: “Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2001).

Atualmente, essas diretrizes obrigatórias podem ser relativizadas, já que, no âmbito escolar, há “certa autonomia” e interpretação do texto da política curricular de forma diversificada. Mas as observações de Teixeira (2002a) continuam pertinentes, as políticas, que

cita, continuam atreladas aos PCN, fazendo com que os mesmos não percam o seu destaque nacional e seu objetivo de Parâmetro para o currículo nacional..

Além disso, para que os PCN e o PNE se concretizassem, seriam necessárias mudanças em diferentes setores da educação, em especial, no que se refere ao financiamento. Davies (2002, p. 122) faz apontamentos pertinentes, em relação aos recursos financeiros necessários para implementação do PNE, que não estão definidos claramente no processo de elaboração do documento. O autor alerta que, em época de crise fiscal e gerencial do Estado e com a proposta de redução de gastos sociais, a intenção do MEC não é propor um aumento nos gastos educacionais, mas apenas a “racionalização” dos recursos já disponíveis que, bem empregados, seriam suficientes para se cumprirem as metas (DAVIES, 2002, p. 122).

Na Folha S. Paulo (META, 2003), o MEC admite que seria necessário ampliação de 160% dos recursos destinados à educação, para que o PNE fosse cumprido. Em relação ao Plano, há muito discurso e nenhum recurso extra, haja vista os vetos, que o presidente Fernando Henrique Cardoso fez ao PNE, quando se previa ampliação do atendimento e de recursos (OLIVEIRA JÚNIOR; BERALDO, 2003, p. 57).

Davies (2002, p. 122) questiona ainda: quem garante que serão evitados desperdícios, quem fiscalizará? Só o uso “judicioso” dos recursos já existentes fará sobrar recursos para as inovações que o PNE determina até 2011?

Segundo o PNE (2001), há falhas a serem resolvidas quanto à distribuição dos recursos educacionais.

O FUNDEF constituiu-se em instrumento fundamental para alcançar a meta prioritária da universalização. De 1997 para 1998, houve um aumento expressivo de 6% nas matrículas, que cresceram de 30.535.072, em 1997, para 32.380.024, em 1998. É certo que alguns ajustes e aperfeiçoamentos são necessários, como está previsto na própria legislação. Destacam-se as questões de como garantir o financiamento da educação de jovens e adultos, educação infantil e ensino médio. De toda sorte, qualquer política de financiamento há de partir do FUNDEF, inclusive a eventual criação, no futuro, de um fundo único para toda a educação básica – que não pode ser

feito no âmbito deste plano, uma vez que requer alteração na Emenda Constitucional nº 14.

Os PCN1 (1997, v. 1, p. 38) admitem já em sua elaboração que, para a implementação das propostas pedagógicas apresentadas pelo documento, seria exigida uma política educacional que contemplasse a formação inicial e continuada dos professores, uma revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho, mas não prevê as fontes de onde sairão esses recursos. Enquanto o financiamento fosse discutido, as reformas curriculares ocorreriam no cotidiano escolar, cabendo aos professores e especialistas construir um ensino de qualidade com poucos recursos.

Quanto às mudanças no financiamento educacional, o governo Lula iniciou as discussões para revisão do FUNDEF, desde 2004, promovendo seminários e teleconferências em todos os Estados para se buscar uma melhor alternativa para ampliação do atendimento e a promoção de melhorias na educação. A revisão do FUNDEF já era prevista para 2006. Atualmente, segundo a Folha S. Paulo (FUNDO, 2005), está em tramitação no Congresso a emenda constitucional, que requer a substituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério) pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação). Em médio prazo, se aprovado, o FUNDEB pode contribuir para as tão esperadas melhorias nas escolas, no salário dos professores e para ampliação do financiamento, pois inclui na redistribuição da verba a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, ficando de fora, a princípio, os alunos de creches (0 a 3 anos), por questões financeiras (grande demanda). A ampliação do atendimento passa de 33 milhões de alunos para 47 milhões de alunos. O montante em dinheiro, segundo a Folha de S. Paulo (MEC, 2005), passaria da ordem de 1.9 bilhões no primeiro ano do fundo, com aumento

gradativo até o quarto ano, chegando a um investimento total de 4,3 bilhões, o que certamente ainda causará muita polêmica no Congresso e no Senado.

Após serem pontuadas as críticas feitas à elaboração dos PCN1 é válido analisar-se o próprio sentido de um currículo nacional, quais seus objetivos, em que beneficia a educação e em que ponto pode tornar-se um entrave para a qualidade do ensino.

Segundo Cury (1996, p. 7), a idéia de um currículo nacional é introduzida no Brasil desde o Império e já objetivava a coesão social. Na República, ganha destaque como um dos componentes que mantém a união da Federação e como instrumento para construir-se uma identidade nacional.

Apple (2000, p. 66) analisa a idéia do currículo nacional da Inglaterra, esclarecendo, dentro de uma visão crítica, os benefícios e os entraves que um currículo nacional pode oferecer. O argumento utilizado em defesa da organização de um currículo nacional é o de que ele é capaz de estabelecer uma coesão social no país, facilitar a construção de uma identidade nacional (social e cultural), oferecer um currículo mínimo para todos, tendo assim um caráter eqüitativo. A elaboração de um currículo nacional, construída democraticamente ou não, sempre suscita um grande diálogo sobre educação capaz de gerar mudanças, levantar questionamentos entre os profissionais da área, já que pode ser considerado a coluna vertebral da educação de um país. A defesa do currículo nacional deve-se, principalmente, ao fato de que a sua organização facilita as avaliações nacionais, pois, quando se estabelece o conteúdo mínimo a ser ensinado, criam-se subsídios para a elaboração de provas que mensurem a qualidade desse ensino e auxiliem o Estado a planejar a educação.

Há contradições nessa proposta de currículo nacional. O próprio Apple (2000, p. 77) argumenta, em seguida, que é contrário à idéia do currículo nacional e defende seu ponto de vista com veemência. Faz-lhe severas críticas, principalmente em relação a sua elaboração, pois esse currículo dificilmente faz a articulação necessária entre as propostas alternativas

presentes no país, a formação de professores e a avaliação. Em geral, os currículos nacionais ficam presos às necessidades do mercado, buscando instrumentalizar a mão-de-obra de acordo com o paradigma econômico. Embora as críticas de Apple (2000, p. 77) não se remetam às políticas brasileiras, elas seriam pertinentes também ao Brasil.

Sacristán (1998, p. 97), ao analisar o programa educacional espanhol, afirma que discutir a existência ou ausência do controle sobre o currículo não leva a parte alguma, porque parece impensável que não haja tal controle, dados os estreitos laços que o sistema escolar mantém com o sistema social. O que se pode propor são diferentes alternativas para esse controle, pois sua existência tem uma explicação simples: o saber tem um valor no mercado. O autor alerta também que a tentativa, via currículo nacional, de implementar uma prática educativa homogeneizadora acarreta uma certa “desprofissionalização” dos professores, pois esses passam a aguardar as determinações dos projetos que devem desenvolver, o que pode impedir, de algum modo, o desenvolvimento de um profissional autônomo.

Juntamente com o currículo nacional reúnem-se os mecanismos reguladores, na tentativa de controlar-se a utilização dos Parâmetros Curriculares propostos pelo governo como normas legais: organização do espaço e do tempo escolares, compra de livros didáticos e controles financeiros, além das avaliações nacionais de desempenho dos alunos.

Oliveira (1996, p. 148), referindo-se às políticas nacionais, faz críticas semelhantes às de Apple (2000, p. 74) e Sacristán (1998, p. 97), quando considera as estreitas ligações entre a implementação dos PCN e a instituição de um sistema de avaliação nacional (SAEB). Os autores citados vêem a avaliação com muitas ressalvas, pois a têm como instrumento que contribui para a estratificação das escolas e como componente de controle do Estado. Atribuem ao currículo e à avaliação nacional a idéia de “selo de qualidade”, em uma concepção clara de educação mercadológica.

Segundo Apple (2000, p. 81), a implementação de um currículo nacional serve de pretexto para se desviar a responsabilidade do Estado. Atribui-se ao professor a responsabilidade de fazer uma educação de qualidade, seguindo as propostas do currículo nacional, e o Estado se exime de ampliar os investimentos ou de estabelecer outras políticas complementares. É o que se denomina como “reforma barata” na educação.

Um currículo nacional, na concepção de Apple (2000, p. 83), dificilmente conseguirá contemplar as subjetividades, as desigualdades na cultura, na história e nos interesses sociais de um país. A implementação de um currículo não ocorre de forma homogênea, dadas as diferenças de recursos, do nível de qualificação de professores, de classe social, da diversidade cultural e devido às segregações raciais. O currículo nacional pode servir para agravar os antagonismos sociais, porque leva em consideração um “tipo médio” de educação e de aluno a ser atendido, o que não contempla o universo diversificado dos alunos e das realidades escolares.

Diante desses fatores descritos por Apple (2000, p. 59), a proposta de um currículo nacional seria a concretização de um forte instrumento ideológico do Estado. As orientações do autor direcionam a indagações com relação aos objetivos políticos do currículo nacional. É válido analisar até que ponto os apontamentos de Apple (2000, p. 59) também seriam relativos à proposta curricular brasileira.

Estudos de Ball e Bowe (1996, p.113) também podem contribuir para a compreensão de que, na verdade, “o currículo nacional se articula com as teorias estabelecidas na prática”, que a proposta nacional de currículo de um país deve comparar o seu texto com a sabedoria coletiva, buscando-se entender o sentido e o significado do texto. Para aqueles estudiosos, as políticas educacionais não passam de “textos”.

Cabe aos educadores fazerem uma leitura crítica desse texto. Se necessário, também devem usar sua experiência e seus conhecimentos para adaptações à proposta do MEC, que

atendam as reais necessidades das escolas. No entanto, alguns professores podem sentir-se obrigados a cumprir o currículo na íntegra, e outros podem, ainda, encontrar brechas, no próprio texto, para construírem trabalhos que se contraponham à proposta curricular do MEC.

As escolas devem garantir um espaço de autonomia, para que se resolva coletivamente o seu currículo e se estabeleçam estratégias de soluções para seus dilemas. Já que o Estado tem, gradativamente, instituído políticas de descentralização, propondo-se a promover a autonomia para as escolas, por que não aproveitar tais políticas para consolidação de uma autonomia de fato?

A maior e/ou a menor autonomia de uma escola está diretamente relacionada à sua competência em gerir a educação. O Estado cria mecanismos descentralizadores e de autonomia para a gestão escolar, mas esses mecanismos, na verdade, são estratégias que pressupõem certa independência; ao mesmo tempo, mantém instrumentos de controle e fiscalização, como a idéia de uma base comum nacional para o currículo (PCN) e avaliação do ensino em larga escala (SAEB) para educação. Há sempre um jogo de conflito entre as políticas de Estado e as necessidades dos educadores e da escola.

É de se crer que professores, que já alcançaram um certo nível de autonomia, possam considerar a proposta de um currículo nacional uma afronta ao seu profissionalismo; em contrapartida, que professores inexperientes possam ficar perdidos, sem uma base comum nacional em que possam apoiar-se, enquanto constroem sua autonomia.

Ball e Bowe (1996, p. 121) apontam que os textos das políticas educacionais, muitas vezes, propõem objetivos inalcançáveis, pois há limitações diferenciadas de escola para escola, ou, ainda, por vezes, apresentam propostas que já existem nas escolas, como se fossem novidades. Tais apontamentos não agradam aos professores. Deve-se levar em consideração que a elaboração de um currículo é um diálogo de possibilidades que alunos e professores travam no cotidiano escolar, e esse diálogo pode gerar construções de currículos diversos.

Segundo Lopes (2004, p.260), é importante levar o professor a repensar suas funções dentro da escola. A ele não cabe somente a tarefa da informação, de transmitir um currículo estanque e determinado pelo Estado, como é comum no ensino tradicional. O professor deve ser um pesquisador, um dos construtores de uma educação de qualidade. Para tanto, deve conhecer as políticas curriculares do MEC, como os PCN1; até porque, se essas políticas são textos, como apontam Ball e Bowe (1996, p.121), o professor pode relativizar sua importância e propor alternativas. Mas para isso, deve conhecer as minúcias do currículo proposto pelo MEC, se quiser ter argumentos para aceitar, alterar ou refutar a proposta dos PCN1.

Para se construir um currículo é preciso estabelecer o “diálogo entre o presente e o futuro, a partir de um passado que não pode ser esquecido, pois o currículo é uma tradição inventada, fundamenta-se em uma multiplicidade de tempos e espaços, com atores diversos dentro de perspectivas e processos divergentes” (PACHECO, 2004, p. 48). A tensão em torno do currículo nacional parece ter estado há muito presente no Brasil. Cabe, neste momento, uma breve análise histórica de como são constituídas as políticas de currículo nacionais.

1.2 Breve histórico do currículo no Brasil

As discussões sobre a elaboração de um currículo nacional perpassam o sentido maior da democracia do país e também as relações federativas da nação. Estão estritamente vinculadas à certa dimensão do direito público de educação, que reflete um “padrão de cidadania educacional”. Segundo Rocha (2000, p. 73), esse padrão de cidadania é fruto da relação dos sujeitos políticos, que se confrontam no campo da decisão da educação, o que justifica uma análise histórica das mudanças educacionais.

O histórico brasileiro é pautado, desde o Império, em políticas centralizadoras com marcas também na República. De acordo com Cury (1996, p. 4), ainda se busca um federalismo democrático, ora seguindo parâmetros mais unionistas, ora parâmetros mais descentralizadores. Essas políticas se fazem presentes também no setor educacional, haja vista as propostas de currículos nacionais na história da educação brasileira. Como o autor confirma:

As perguntas clássicas sobre os justos limites dos entes juridicamente autônomos no jogo União x unidades federadas se expressam também no âmbito de **currículos mínimos** para todos os cidadãos em qualquer estado ou município (CURY, 1996, p. 5, grifos meus).

Faz-se necessário avaliar, portanto, se há necessidade de constrangimentos legais, para se estabelecer um currículo mínimo, e qual deveria ser o papel das unidades federadas diante da implementação de um currículo nacional.

No Império, o Ato adicional de 1834 introduziu a divisão das competências dos poderes do Imperador e das Províncias em relação à educação, mas, como delimitar o espaço dos “poderes gerais” (hoje União) e as Províncias (hoje Estados) é tarefa complexa, essa relação já foi implementada de forma ambígua. Segundo Cury (1996, p. 6), essa ambigüidade continuou na República. Mesmo definindo que as Províncias, e depois os Estados, seriam os responsáveis pelo Ensino Fundamental e “os poderes gerais” (depois União) seriam responsáveis pelo Ensino Secundário e Ensino Superior, a União manteve o seu poder de intervenção no Ensino Fundamental, pois sempre teve uma função supletiva. A União é a responsável direta por manter o direito à escolarização. Sua intervenção na elaboração de um currículo nacional é previsível (CURY, 1996, p. 6).

De acordo com Cury (1996, p. 7), os currículos passam a ser determinados oficialmente pela primeira vez na Lei de ensino de 1826, em que se determinava o ensino obrigatório de Língua Portuguesa, Aritmética, História do Brasil e Religião Católica. Na ocasião, não havia

uma programação a ser seguida. Após a criação de uma escola modelo, o Colégio Pedro II (1837) instituiu-se uma referência para a estruturação curricular e a elaboração de livros didáticos para as escolas.

Há de se ressaltar, também, a presença da educação doméstica no Brasil, descrita por Barbosa (1947, p. 87). Quando relata a realidade educacional do Império, descreve que o currículo era mais propedêutico e, normalmente, ensinado por uma preceptora nas próprias residências. Vale ressaltar o grande índice de analfabetos no Brasil Império, onde a educação era direito apenas das elites. Barbosa (1947, p. 182) foi um dos defensores da obrigatoriedade do ensino para todos.

Com a Proclamação da República, a Constituição de 1891, artigo 72, parágrafo 6, retira dos currículos nacionais a obrigatoriedade do ensino religioso católico, o que pode ser considerado o início da luta pela escola laica. Segundo Zotti (2004, p. 26) o currículo na República continuou elitista:

Assim, quanto ao currículo, nada de originalmente novo se viu. A formação privilegiou as humanidades, apesar de introduzir em alguns momentos disciplinas científicas com objetivo de modernizar a formação da elite, reforçando o caráter enciclopédico e propedêutico do ensino. O currículo, portanto, atendeu as necessidades econômicas à medida que na sociedade agroexportadora a instrução escolarizada não era necessária àqueles que produziam os bens materiais.

Cury (1996, p. 7) descreve que, durante a República Velha, os movimentos educacionais se preocuparam com a constituição de um currículo que contemplasse as diversidades regionais e que estabelecesse um “caráter nacional”, estimulados pelos movimentos sociais, mas sem alcançarem, na análise do autor, êxitos significativos.

Após a Revolução de 1930, retoma-se o ensino religioso nas escolas, oficializa-se o ensino secundário nos moldes do colégio Pedro II. A partir desse momento histórico, segundo Rocha (2000, p. 33), há a redefinição do papel do Estado, o que produzirá efeitos na política educacional. O Estado torna-se “o fulcro da política educacional como um todo, exigindo dos

atores políticos de educação que se tornem, também eles, atores nacionais” (ROCHA 2000, p. 33). Na perspectiva desse autor, o período estadonovista, embora marcado pelo autoritarismo, não impediu que os Pioneiros continuassem lutando pelas mudanças educacionais e alcançassem avanços significativos, como a criação do Conselho Nacional de Educação, com atribuições de firmar diretrizes gerais para as educações primárias, secundárias e superior, bem como garantias na organização do ensino, que dariam suporte para uma pretensa “educação única”, para as elites e para o povo, em um posicionamento claro de defesa do ensino público de qualidade.

Os Pioneiros, em seu Manifesto, segundo Cury (1996, p. 8), “afirmavam a importância da homogeneização básica, a partir da escola primária, visando à identidade da consciência nacional”.

A proposta curricular da Reforma Francisco Campos (1931) estabeleceu, segundo Zotti (2004, p. 23), o currículo seriado, buscando atender os desafios impostos pelo desenvolvimento. Visava a preparar o homem para os diversos setores das atividades econômicas, além de uma formação geral, para capacitá-los a viver na sociedade.

Moreira (1995, p. 88), ao analisar os currículos e programas no Brasil, aponta as concepções de Anísio Teixeira, na Bahia, destacando que o movimento pela Escola Nova estabelecia, pela primeira vez, as disciplinas escolares como *instrumentos* para alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmos, “sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade”, o que demonstrava a preocupação com a formação social, moral, emocional e física. Moreira (1995, p. 88) compreende os avanços de forma diferenciada da de Zotti (2004, p. 23). O currículo era entendido como “o intermediário entre a escola e a sociedade”, pois deveria atender as necessidades individuais e também as sociais. As idéias de Anísio Teixeira e o movimento escolanovista foram marcadamente influenciados pelo progressivismo americano e por autores como Dewey.

A reforma de Minas Gerais organizada por Francisco Campos e Mário Cassanta redefiniu o papel da escola elementar, que embora vista como devendo refletir a sociedade, foi também considerada como um instrumento de reconstrução social. Como consequência cada escola foi solicitada a transformar-se em uma mini-sociedade. Ao mesmo tempo, a reforma enfatizou que as crianças não eram adultas em miniatura; pelo contrário, tinham seus próprios interesses e necessidades e precisavam ser respeitados e desenvolvidos. Os princípios do progressivismo evidenciam-se ainda no realce a trabalhos de grupo nas salas de aula, ambientes instrucionais democráticos, processo ativo de ensino e aprendizagem, cooperação entre professor e aluno, conexão entre o conteúdo do currículo e a vida real (MOREIRA, 1995, p. 89).

Em 1934, a Constituição estabelece a gratuidade e a obrigatoriedade escolares e cria os Conselhos Estaduais que, em conjunto com o Conselho Nacional, se responsabilizar-se-iam pela elaboração do Plano Nacional de Educação, que preveria o currículo a ser adotado (CURY, 1996, p. 8).

A Constituição de 1937 (BRASIL, 2003) destaca o dever da família na educação e, ao mesmo tempo, reforça o poder centralizador da União no que se refere à determinação das diretrizes nacionais.

Art.125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 2003).

Art.130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 2003).

Após a promulgação da Constituição de 1937, surge a necessidade de elaboração de uma Lei Orgânica do Ensino Primário. Rocha (2000, p. 78) descreve que o processo de elaboração da Lei teve três anteprojetos (1937 a 1945), e só foi promulgada no fim do Estado Novo. Durante o período de sua tramitação, ocorreram vários conflitos de interesses entre renovadores e conservadores. Em relação ao currículo, foi proposta pela Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), responsável direta por organizar a formulação da Lei, maior ênfase à Língua Nacional e a Educação Cívica. Já no terceiro anteprojeto, elaborado por

Lourenço Filho, em 1944, Rocha (2000, p. 93) relata que há a preocupação em estabelecer-se um currículo mais humano, mas ainda voltado para as questões de segurança nacional. As diretrizes curriculares, de acordo com essa proposição, seriam dadas pelo MES, durante o Estado Novo; porém, com a promulgação da Lei, as diretrizes passam a ser mais descentralizadoras e recuam-se com relação à ênfase na segurança nacional nos currículos, já que terminara a imposição do Estado Novo .

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.8529/46) determinava o ensino de sete disciplinas: Leitura e escrita, Iniciação Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais, Desenhos e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física, sem contar o Ensino Religioso.

Cury (1996, p. 9) descreve as disciplinas do ensino primário complementar:

O curso primário complementar deveria incorporar também a Geometria, elementos da História da América, Ciências Naturais e Higiene e elementos da economia regional. Às meninas ainda cabia estudar economia doméstica e puericultura.

Na década de 1950, não houve alterações na política educacional. Até 1960, o ensino primário deveria continuar obedecendo aos programas mínimos e às diretrizes essenciais determinadas pelos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4024/61, permanece determinando as disciplinas obrigatórias, sem delimitar os conteúdos específicos, deixando a cargo dos Estados essa atribuição. A Lei assinala, no entanto, que esses conteúdos devam buscar o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. É no artigo 4, dessa mesma LDB, abre-se espaço para a criação de escolas experimentais e, no artigo 12, estabelece-se a correlação “sistemas de ensino” e “flexibilidade dos currículos”.

As escolas experimentais eram escolas ou cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, diferentes do sistema regular, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação. Buscavam testar alternativas pedagógicas, como a pesquisa, com tempo limitado. Se bem sucedidas, deixariam de ser experimentais. Os Conselhos emitiram pareceres, anunciando as conclusões e sugestões para a sua consolidação como curso ou escola regular.

A LDB n.4024/61 foi reformulada dez anos depois e, no que tange à questão curricular, apresentou aparente flexibilidade. A LDB n.5.692/71 estabelece sobre currículo:

Art.4- Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

A flexibilidade aparente com relação aos currículos, prescrita na Lei de Diretrizes e Bases n.5.692/71, é questionável; pois, nos incisos e parágrafos que se seguem ao art. 4, determina-se a intervenção dos Conselhos Federais e Estaduais no controle da amplitude dos conteúdos.

Cury (1996, p. 13) observa que o currículo, no histórico brasileiro, foi mais controlado nos períodos autoritários e mais aberto nos períodos em que predominou o Estado de direito. Mesmo nos períodos em que apresentou certa flexibilidade, pode-se afirmar que essa foi controlada pelos Conselhos de Educação, ou pelo próprio Ministério da Educação. O currículo sempre foi um tema polêmico, uma vez que envolve aspectos cruciais do processo educacional, tais como *o que* deve ser ensinado, *para quê*, *como* e, sobretudo, *quem* deve decidir sobre tais questões. Segundo Cury (1996, p. 4),

Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se lhes atribua são dimensões da política educacional que sempre tiveram às voltas com a questão federativa e com a

questão da participação. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia.

É possível a afirmação de que o currículo escolar nacional sempre esteve ligado ao poder, à política, à ideologia e à dominação. A elaboração de uma base comum nacional, como se pode avaliar diante das questões polêmicas enunciadas até aqui, demonstra a dificuldade de se estabelecerem consensos quanto à organização dessa base comum nacional.

Historicamente, mudanças significativas com relação ao currículo ocorreram, apenas, com a promulgação da Constituição de 1988, e, mais tarde, com a promulgação da LDB n.º 9394/96. A proposta de base comum curricular nacional foi prevista pela Constituição de 1988 e elaborada entre os anos de 1995 e 1996 pelo MEC, com a denominação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O primeiro documento apresentado foi a Versão Preliminar referente ao ensino fundamental (1º e 2º ciclos), mas, atualmente, já estão concluídos:

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental;
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas;
- Referencial Curricular para a Educação de Jovem e Adultos;
- Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação de alunos com necessidades especiais;
- Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.

1.3 A estrutura dos PCN1

Os PCN1, publicados em 1997, apresentam-se em dez volumes: um livro introdutório, seis volumes referentes às áreas de conhecimento (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação, Física), e três volumes relacionados aos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde). Em cada volume dos PCN1, encontra-se, ainda, a caracterização das áreas, os objetivos, a organização dos conteúdos, os critérios de avaliação e as orientações didáticas, por ciclo e por área.

Os PCN1 estão organizados em disciplinas, mas propõem a integração dessas, unindo as áreas, para se estudarem temas sociais de relevância, denominados temas transversais. Os escolhidos no Brasil, pelo MEC, foram: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde, que se apresentam no documento como uma tentativa de serem trabalhadas as questões sociais no âmbito escolar, com a preocupação da formação para a cidadania.

A idéia é a de que sejam introduzidos, desde o Ensino Fundamental, os temas de maior urgência social, os de grande abrangência nacional, que possibilitem a compreensão da realidade e a participação social e tenham viabilidade. Através dos temas transversais, os PCN1 exigem uma ressignificação dos conteúdos, pois esses se ampliam para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes.

Na prática, os PCN1 sugerem que os temas transversais não sejam trabalhados de forma isolada das demais áreas do conhecimento; a princípio, uma transversalidade é responsabilidade de todas as áreas; que tais temas perpassem, transversalmente, as áreas do conhecimento. O vol.8 dos PCN1 dá sugestões para o professor usar os temas transversais de várias formas, por via de projetos, que englobem toda a equipe escolar, ou, ainda, dependendo

da temática, que sejam trabalhados de forma interdisciplinar, unindo áreas afins. O próprio documento alerta que a inserção dos temas no currículo causaria dificuldades para a compreensão e a implementação, pois, historicamente, o currículo é organizado com conteúdos específicos para cada área do conhecimento, a transversalidade é uma proposta “nova” no currículo brasileiro.

Os PCN1 esclarecem (BRASIL, 1997, v. 8, p. 38-39) que a proposta com a transversalidade se define de acordo com quatro pontos:

- Os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- A proposta da transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influência a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;
- A perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com sua formação dos alunos. Os temas transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca as relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
- A inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde início da escolaridade e continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia [...].

No entanto, a escassa tradição do professorado em assumir tarefas conjuntas e, ainda menos, a de estruturar o currículo ao redor de temas transversais faz com que esses temas, terrenos de todos (YUS, 1998), na prática, não o sejam de ninguém. O autor espanhol Rafael Yus faz críticas à forma como os temas transversais estão sendo praticados na Espanha que, ao ver desta pesquisadora, são bem similares à realidade brasileira. Portanto, vale a apresentação das dificuldades comuns para se compreender a melhor forma de se trabalhar com os temas transversais.

Yus (1998, p. 154) esclarece que a dificuldade é maior quando um mesmo curso é abordado por uma equipe de professores, como acontece na etapa secundária; ainda que a responsabilidade de se trabalhar com os temas seja geral, os professores tendem a priorizar os conteúdos, e os temas transversais ficam como temas marginais, sujeitos a uma atuação episódica (por exemplo: festividades, feiras culturais, projetos isolados.), com pouca estrutura, freqüentemente improvisada e não incluída, ou pouco detalhada, no currículo explícito.

Araújo (1999, p. 13-14) também fez apontamentos importantes, analisando como os temas transversais poderiam efetivar-se no currículo nacional. Defende que a flexibilidade que o documento acena faz com que a concepção de transversalidade não altere, necessariamente, o desenho curricular que existe na maioria das escolas, pois o professor pode trabalhar dentro de sua área, incluindo, sozinho, conhecimentos de outras áreas, para esclarecer melhor o tema; pode fazer uso dos temas transversais através de um projeto, em uma situação específica ou determinada no PPP; ou, ainda, convidar outro professor de outra área para trabalharem juntos o mesmo tema, quando esses tiverem objetivos comuns. Portanto, a transversalidade planejada nos PCN1 é flexível e, na prática, não altera a organização do conhecimento por áreas, apenas destaca a necessidade de que os temas sociais estejam presentes no currículo escolar.

Brinhosa (2003, p. 2) faz críticas contundentes aos temas transversais, analisando-os sob o prisma do materialismo histórico; desvela que a “inovação” proposta pela transversalidade tem a intenção de mascarar a fragmentação do ensino.

Para os transversalistas, os conteúdos transversais fazem a vinculação entre os temas e os conteúdos curriculares. É de se perguntar quem e quando foi retirada esta vinculação, e se ela não é inerente à produção do conhecimento na sua base primeira (BRINHOSA, 2003, p. 2).

A crítica do autor é pertinente, pois os temas sociais nunca estiveram fora da escola, e agora, que estão organizados de forma mais sistemática, dentro de uma proposta curricular,

não há evidências que estão sendo trabalhados nem de forma tradicional e nem transversalmente.

Em relação à avaliação escolar, os PCN1 propõem que deva ser contínua e servir como indicador, para se reordenar a prática educacional. Sugere uma avaliação em três níveis: a *avaliação inicial*, em que o professor conhece o que o aluno já sabe; uma *avaliação formativa*, através do acompanhamento contínuo e a revisão dos conteúdos; e a *avaliação final*, onde se medem os resultados alcançados, relacionando-os como os objetivos propostos. A avaliação, assim, perderia seu caráter de terminalidade e medição, assumindo um caráter democrático, que viria a favorecer o processo de construção do conhecimento.

A avaliação, de acordo com os PCN1 (1997, v. I, p. 84), deve servir para avaliar a aprendizagem e o ensino oferecido, e deve ser feita utilizando-se de diferentes “códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a considerar as diferentes aptidões dos alunos”. Junto com as avaliações rotineiras e bimestrais, devem ser levadas em consideração as necessidades psicopedagógicas e a auto-avaliação. Os PCN1 não estimulam a promoção automática e nem incentivam a reprovação, apelam para o bom senso do professor, que deve estudar a aprovação individualmente e nos conselhos de classe, com a equipe pedagógica da escola. Tais características da avaliação proposta pelo documento deixam claro o rompimento com a avaliação tradicional de aprendizagem.

As orientações didáticas gerais dos PCN1 visam à promoção da autonomia, ao respeito às diversidades, à criação de ambientes de interação e cooperação, à organização de espaços e tempos, de forma que aumentem a disponibilidade de se aprender. O incentivo à aprendizagem é dada pela utilização de recursos materiais diversificados. Tais orientações visam, sobretudo, à formação para a cidadania, e a orientação é que os trabalhos pedagógicos sejam planejados coletivamente pelos profissionais de educação no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar.

Os PCN1 estão estruturados em dois ciclos: o 1º ciclo, que corresponde à 1ª e 2ª séries; e o 2º ciclo, que corresponde a 3ª e 4ª séries. Baseiam-se nessa organização, segundo o MEC, a fim de que os conteúdos sejam mais bem distribuídos nestes tempos, tornando menos parcelados os conhecimentos e democratizando-se as oportunidades educacionais, para que haja aprendizagem pelos diferentes indivíduos. Os PCN1 atentam, porém, para o fato de que os ciclos não são a única forma de organização. Para adotá-los, é preciso comprometimento da equipe pedagógica e estruturação das instituições, que devem oferecer espaço e tempo para a realização de grupos de estudos, em que ocorreriam as discussões pedagógicas.

A estrutura dos PCN1, no entanto, também sofreu críticas. Moreira (1998, p. 33) afirma que a manutenção da estrutura do currículo em disciplinas, no mínimo, desconsiderou estudos relevantes, que alertam sobre as “fronteiras entre os conhecimentos” que tal divisão rígida entre as disciplinas pode estabelecer. Macedo (1998, p. 75) amplia essa discussão argumentando que “grande parte dos estudos que hoje questionam a fronteira disciplinar das ciências assume, como argumento central, que a disciplinarização do mundo é reflexo no campo do conhecimento, do modo de produção capitalista” e, ainda, de uma visão positivista do conhecimento, que foi construída historicamente em busca da verdade científica. Nessa linha de pensamento, os PCN1 estariam incoerentes, porque, ao mesmo tempo em que mantêm as disciplinas separadamente, propõem a transversalidade de temas sociais, interligando as disciplinas. Assim, inovam-se quanto à transversalidade, são conservadores no que se refere à disciplinarização e a todas as suas implicações, além de não esclarecerem como se fazer a transversalidade na prática.

Com relação à implementação dos ciclos, algumas situações não são respondidas pelos PCN1, como reflete Saviani (1996, p. 5): em que ciclo ficarão os alunos multi-repetentes, que hoje freqüentam o ensino regular? A aprovação e a retenção continuarão, ou não, a ocorrer? Os ciclos, na verdade, não seriam séries de dois anos? A descontinuidade entre a 4ª e a 5ª

séries, que tanto elevam o nível de repetência, não permaneceria? Por que a 5ª série não ficou no mesmo ciclo da 4ª série? Com essa organização por ciclos, não se continuaria a dicotomia entre o primário e o ginásio?

Para a ANPEd (1996, p. 87-88), “os PCN são [por um lado] excessivamente genéricos quanto à definição de objetivos e conteúdos, e por outro se verifica que, em determinados momentos, as formas de operacionalização são bastante detalhadas, não contemplando as diversas realidades e culturas regionais e locais” – os exemplos urbanos, característicos dos grandes centros, demonstram essa visão parcial da educação brasileira. Essa observação, no mínimo, convida a refletir-se sobre a pretensão dos PCN1, a de se tornarem um referencial nacional, já que apresentam uma visão localizada da realidade educacional do país.

As orientações didáticas, segundo Saviani (1996, p. 4), seguem uma diretriz psicologizante, utilizando-se de um viés que dá a um modelo psicopedagógico poder de resolver as grandes questões educacionais, desconsiderando-se as outras áreas do conhecimento.

Não se trata de desconsiderar a importância dos aportes da psicologia, no que concerne a questões curriculares. O problema está em colocá-la no epicentro, como definidora do próprio processo pedagógico. O currículo envolve, sem dúvida, aspectos psicológicos, mas é, acima de tudo, uma questão de cultura. Comporta, necessariamente, contribuições das demais áreas do saber (filosofia, sociologia, antropologia, história, entre outras) (SAVIANI, 1996, p. 4).

A autora ainda destaca que as conseqüências dessas orientações podem ser desastrosas, tendo-se em vista que muitos professores os terão como único material de apoio para a elaboração do currículo os PCN1, sujeitando-se a acreditar que os PCN1 são “sábios”, quando, na verdade, são, na concepção de Saviani (1996, p. 5), leituras de “segunda e terceira mão”. O professor, para compreender, ou para fazer uma leitura crítica dos PCN1, terá que ser bem informado.

Torna-se necessária a análise de que tipo de currículo são os PCN1, para que se fomente o exame desse documento e para que o mesmo se apresente com maior clareza para os atores envolvidos no processo educativo, pois a definição de currículo é complexa.

1.4 Que tipo de currículo são os PCN

A definição de currículo está sempre atrelada à visão de educação de quem o define; varia, portanto, de acordo com a concepção de sujeito e de sociedade. Pode-se observar estreito vínculo dos objetivos a serem desenvolvidos em um currículo com as modificações dos paradigmas econômicos e com as ideologias dos dominadores.

Silva (2002, p. 17) analisa que a definição de currículo está atrelada a uma concepção de educação. Portanto, em seus estudos, faz uma abordagem histórica, explicitando como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido. Estabelecendo uma relação entre saber, identidade e poder aquele autor analisa as três teorias do currículo: *Tradicional*, *Crítica* e *Pós- Crítica*. Esclarece que cada teoria constrói o seu currículo e esse é visto, sempre, como um “processo em construção”, tais teorias são dinâmicas; não se trata de algo linear, mas de processos dialéticos presentes na educação.

A teoria *Tradicional* está centrada na aprendizagem. O currículo é visto como um planejamento dos objetivos, da metodologia, da avaliação, onde está presente a idéia de que educar é transmitir conhecimentos prontos, acumulados pela humanidade.

A teoria *Crítica* é a que estabelece a relação entre educação e economia. O currículo é visto como instrumento de resistência. Nele está presente a idéia de que educar é conscientizar, é desvelar as ideologias, questionar as relações de classe e o currículo oculto,

revedo a dominação através do simbolismo e das culturas. Objetiva, através da educação, a emancipação e a libertação e, para tanto, questiona sempre os conteúdos tradicionais da escola.

A teoria *Pós-crítica* é um movimento que busca a convivência entre as culturas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal teoria não desconsidera as relações de poder e de conflito que permeiam o intercâmbio entre as culturas. Corazza (2002, p. 103) define bem a dinâmica do currículo Pós-crítico:

De acordo com a teoria Pós-crítica, o currículo é perspectivista, de trações caleidoscópicas, híbrido, mestiço, poliformo, multifacético, fronteiro, morador e cruzador de fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais. Ao contrário, por essas suas características, faz questão de ser exercido em qualquer comunidade formal ou informal. [...] Faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades.

Diante dessa afirmativa, pode-se concluir que o currículo pós-crítico é um movimento que rompe claramente com o ensino tradicional e amplia o currículo crítico em seus questionamentos.

Nessa perspectiva, o currículo contém uma preocupação com a linguagem oral e escrita utilizada nas escolas, porque se acredita que os preconceitos e as ideologias são discursivamente produzidos (Pós-estruturalismo). Há portanto, destaques para a análise do discurso e o significado dos conteúdos; aprofundam-se os questionamentos da teoria crítica no que tange à dominação cultural. O movimento Pós-crítico enfatiza a subjetividade, a construção da identidade, a cultura; revê nos conteúdos e na metodologia como foram tratadas tradicionalmente as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, revelando-se os currículos antes ocultos; estabelece a relação entre educação e sociedade.

Na análise dos PCN1, de acordo com as teorias do currículo estudadas por Silva (2002), esse documento pode ser situado, parcialmente, dentro das 3 teorias estudadas. Ora

pode ser considerado tradicional, por manter uma divisão entre as disciplinas, ora pode ser considerado um currículo crítico, por ter a cidadania como eixo vertebrador, e ainda pode ser considerado, a princípio, um currículo com viés pós-crítico, já que, via temas transversais, busca contemplar os problemas sociais, analisar as subjetividades presentes na escola e inserir a questão da Pluralidade Cultural como componente do currículo. Há de se analisar, no entanto, que a implementação da transversalidade de fato não está clara nos documentos e não se efetivou na prática. Além do mais, os temas sociais nunca estiveram fora da escola, podiam apenas não constar no currículo.

Nessa perspectiva de flexibilidade, os PCN1 podem servir de diretrizes para educadores de diferentes condutas: tradicionais, críticos e pós-críticos, dependendo da interpretação do texto e do uso que fará dessa proposta curricular. Os PCN1 podem ser considerados um currículo híbrido, se se levar em conta o conceito contemporâneo de hibridação curricular (DUSSEL, 2000, p. 72):

A própria noção de currículo pode ser considerada como um híbrido, se a pensamos como o resultado de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particulares. Os discursos curriculares também têm sido estudados como híbridos que combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo coalizões que dão lugar a consensos particulares.

Os PCN1 ao mesmo tempo em que mantêm algumas tradições da educação do passado, propõem inovações; mas, na prática, os resultados dessas inovações se transformarão em uma nova versão dessa política curricular. Os PCN1 podem ou não se configurar nas escolas brasileiras, mas há de se levar em consideração que as escolas se constituem em um espaço plural, que não pode ser compreendido em um só sentido.

Os PCN1, embora pretendam ser uma base comum nacional, dentro do âmbito escolar ganham vida própria, por isso a construção de um currículo que una teoria e prática é um desafio que se amplia, na visão de Paro (2001, p. 32), porque há um distanciamento entre as práticas pedagógicas e as políticas públicas oficiais.

[...] parece ser necessário nos interrogarmos até que ponto os trabalhos teóricos sobre políticas educacionais têm levado na devida conta à prática pedagógica escolar e em que medida as propostas decorrentes desses trabalhos, ou subliminares a eles, têm tido como preocupação básica a melhor realização dessa prática, com vistas a uma mais efetiva apropriação do saber por parte das amplas camadas populares.

Paro (2001, p. 33) destaca também que as discussões educacionais ocorrem por duas vias distintas: no campo psicológico/pedagógico ou no campo sociológico/filosófico. Para o autor, há a necessidade de maior inter-relação entre esses campos de estudo, pois, se o ensino escolar pode ser analisado pelos pedagogos sem considerar as questões sociais, os sociólogos podem recorrer ao equívoco de analisar a educação sem considerar o pedagógico, não enfatizando a influência dos sujeitos no processo, ou seja, desconsiderando o cotidiano escolar, o que diminui as contribuições dos estudos. Nem sempre os pesquisadores estão em consonância com a realidade escolar, o que dificulta os avanços na construção de uma educação de qualidade, e a definição de que qualidade seria essa, por exemplo, a ser expressa pelo currículo. Paro (2001, p. 34) faz apontamentos pertinentes em relação ao currículo escolar, entendendo-o como um conjunto complexo que, ao mesmo tempo em que tem a responsabilidade de transmitir os conhecimentos adquiridos pela humanidade para o indivíduo, ultrapassa esse limite, pois nele estão presentes diferentes relações.

No caso específico da escola, o processo educativo é uma experiência extremamente complexa que não se circunscreve à sala de aula e, mesmo nesta, não se restringe àquilo que o professor fala e o aluno ouve. Há todo um conjunto complexo de relações, rotinas, fatos, situações, interesses, concepções de mundo enfim, toda a vida na escola que interfere no tipo de educação que está sendo propiciada a cada aluno, que determinará em graus variados a própria qualidade de sua formação. Considerar a educação escolar limitada apenas à sala de aula ou unicamente aos conteúdos convencionais das matérias ou disciplinas é laborar um erro que pode comprometer irreparavelmente a compreensão desse conjunto de relações sociais (PARO, 2001, p. 34).

Uma outra visão sobre as incertezas que estão e deverão estar postas nos processos de construção curricular nos é dada por Silva (2001b, p. 71), que afirma existir uma relação de

fetich com o currículo, como se, para alguns, o currículo fosse sustentação, algo estanque e exercesse um certo fascínio. É caracterizado por uma metamorfose, “movimenta-se constantemente entre o todo e a parte” (SILVA, 2001b, p. 71), algo “sobrenatural”, capaz de determinar limites, indicar direções. Silva (2001b, p. 71) avalia que a idéia de fetich utilizada por Freud pode ser usada para comparar como é ambígua a definição de currículo, pois está relacionada com limites e fronteiras. Os educadores, que vêem o currículo como fetich, usam-no como modelo de segurança, que endossa os conteúdos a serem ensinados. Esses educadores são denominados como “nativos” por Silva (2001b, p. 100), estão imersos no processo educativo, fetichizam o currículo e não conseguem analisar o currículo oficial de forma crítica. Outros educadores são capazes de transcender as proposições do currículo oficial e fazer críticas à estrutura curricular e buscam a sua desfetichização. A esses educadores Silva (2001b, p. 101) denomina de “forasteiros”. O autor citado afirma que a concepção de currículo como fetich pode ser boa e ruim ao mesmo tempo, e aponta para uma terceira alternativa. Acredita que a construção de um currículo pós-crítico deve aproveitar a sua ambigüidade, visto como fetich, para renová-lo.

O currículo é, pois, um fetich nos dois sentidos: para os “nativos” que são incapazes de percebê-lo como produto de sua própria criação; para os “forasteiros” que, contrariamente, são capazes de perceber o engano em que estão envolvidos os “nativos”, denunciados, então como fetichistas. Uma terceira alternativa [...] consistiria em explorar a ambigüidade do fetich. Nem a ingenuidade dos “nativos”, nem a “lucidez” dos forasteiros, mas a manha e a malícia de quem sabe que o fetich se situa exatamente naquela zona obscura em que se encontram, clandestinamente, as coisas propriamente ditas e as “coisas feitas”, o humano e o transcendental, a natureza e a cultura, o pré-social e o social (SILVA, 2001b, p. 73).

Silva (2001b, p. 102) esclarece que a consideração do currículo como fetich pode contribuir para que admita que o conhecimento, corporificado nele, seja muito mais indeterminado do que se pensa. O currículo, na concepção do autor, continua sendo uma construção social, mas imprevisível no cotidiano escolar. Acrescenta-se aos estudos de Silva e

Dussel, citados anteriormente, os de Macedo (2004, p. 4), que também se envereda nos estudos de Bhabha e de Stuart Hall. A autora estuda uma vertente pós-colonial, que tem contribuições a dar para a análise e a compreensão de como se constituem os currículos. Macedo (2004, p. 5), aponta que, em plena globalização, a territorialização e desterritorialização das culturas são inevitáveis, dominados e dominadores mesclam sua cultura, formam um currículo híbrido. Embora haja uma tendência de homogeneizar as culturas, há também um movimento de reação, pois, ao entrar em contato com o outro, o colonizador, ou o dominador, percebe que sua cultura não é completa; sua primeira reação é denunciar as diferenças, criar estereótipos da cultura dos outros. Mas em compensação, fica latente no colonizador a sua noção de incompletude.

Para a autora a idéia de cultura híbrida não está ligada a um espaço entre culturas diferentes, que convivam harmoniosamente; ao contrário, o fenômeno do hibridismo é de constante conflito de culturas. Nessa concepção, o currículo tem o papel importante de fazer com que as representações e a cultura ensinada pelos dominadores sejam revistas. É necessário que se identifique o que seja cultura nativa e uma cultura imposta.

Bhabha (apud MACEDO, 2004, p. 7) esclarece que os currículos híbridos seriam “capazes de rearticular a soma dos conhecimentos a partir da perspectiva da posição de significação da minoria que resiste a totalização.”, o que pode contribuir para a idéia de que o currículo seja sempre um terreno movediço, pois nele se travam constantes lutas de cultura e de poder. O currículo pode ser considerado um híbrido cultural em que se negocia a diferença, pois nele estão presentes as culturas locais e as culturas dos colonizadores. Essa imprevisibilidade pode ser interessante.

No caso dos PCN, poderia estar aí a flexibilidade com que eles precisam ser encarados, para darem conta da diversa realidade brasileira. “Conviver com o currículo como fetiche implicaria também em admitir um certo hibridismo, uma certa mistura, uma certa

promiscuidade, entre o mundo das coisas e o mundo social” Silva (2001b, p. 102). Os estudos deste autor vão-se direcionando também para um posicionamento pós-crítico, firmando-se a concepção de currículo como construção híbrida, que engloba o reino social, político, científico e natural. Seus estudos indicam a possibilidade de se reverem os conteúdos que devam compor o currículo escolar. Se se considerar que todos os conhecimentos estão sujeitos à interpretação, à divergência, ao conflito, podem-se reavaliar as formas de conhecimento e dos objetivos da educação escolar.

No documento introdutório, no capítulo três, que se refere aos princípios e fundamentos dos PCN1, fica clara a preocupação de que a base comum nacional estabeleça consensos políticos para sua implementação.

Nas sociedades democráticas, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais (BRASIL, 1997, v. 1, p. 33).

Os PCN ganham destaque enquanto política pública e não apenas como política de um governo, além disso demonstram características de flexibilidade:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente – não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC (BRASIL, 1997, v. 1, p. 37).

Pode-se analisar que, segundo os PCN1, a flexibilidade do documento mantém determinado espaço para o fetiche, ou para a construção de um currículo alternativo, mas, em contrapartida, também orienta métodos, conceitos, valores e teorias educacionais, que são respaldados cientificamente e contribuem para desfeticização. Portanto, os PCN1, analisados

sob essa ótica, estariam contemplando a teoria de Silva (2001b, p. 102), a respeito do currículo como fetiche.

Cabe aos Conselhos de Educação, às Secretarias de Educação Estadual e Municipal e aos professores nas unidades escolares apresentarem suas propostas curriculares, depois de avaliarem as diretrizes dos PCN1, para que direcionem seus trabalhos com qualidade e atinjam também os objetivos educacionais regionais. Segundo Lopes (2004, p. 25), o currículo construído em cada unidade escolar pode utilizar os PCN como orientação, como determina o PNE (2001), ou ainda refutar a proposta, parcial ou integralmente, ou utilizar a própria flexibilidade que os PCN1 oferecem para serem organizados os currículos locais. As misturas de influências, interdependências e rejeições constituem o processo de hibridação do currículo nacional.

1.5 Implementação dos PCN: divulgação, distribuição e críticas.

Conhecer o processo de implementação dos PCN1 é importante, para depois compreender-se como os professores receberam essa política curricular. Nesse momento, passa-se a esclarecer como foi feita a divulgação e a entrega dos PCN1 para os professores.

A divulgação do documento é parte da primeira fase de implementação dos PCN1. Segundo o JORNAL DO MEC (1999, p. 2), os PCN1 foram enviados para as escolas e oferecidos, gratuitamente, aos professores. Sua distribuição teria ocorrido em 1997, com uma tiragem de mais de 100 mil exemplares. Depois disso, o MEC disponibilizou o documento, na íntegra, em seu *site* ofertando, exemplares, gratuitamente, quando solicitado por professores.

Para a implementação dos PCN1, o MEC organizou os *Parâmetros em Ação* (BRASIL, MEC, 2004). Como idéia central desse programa, o favorecimento da leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. No *site* do MEC, a descrição do programa, e esclarecimentos de que os *Parâmetros em Ação* (PARÂMETROS EM AÇÃO, 2004), organizados em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas, procuram levar a reflexão sobre as experiências desenvolvidas nas escolas, como acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para se atingirem esses objetivos utilizam-se de textos, filmes e programas em vídeos. O programa, inicialmente, priorizara o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Fundamental, é composto por 11 módulos, com duração variável de 12 a 16 horas, totalizando-se 156 horas. Nos três primeiros módulos, propiciam-se discussões sobre questões gerais da educação, e, nos módulos das áreas específicas, são analisados seus fundamentos, à luz das discussões. Há, ainda, módulo destinado à gestão da sala de aula, com abordagem de aspectos da organização do trabalho escolar.

Com os *Parâmetros em Ação* implementados apenas em municípios que solicitaram o programa, isso quer dizer que não foi uma capacitação obrigatória. Cada Município ou Estado poderiam fazer uma adesão voluntária ao programa. Alguns resultados dos trabalhos realizados, através dos *Parâmetros em Ação*, por diversas cidades e estados brasileiros, são relatados na *Internet*. Em Arapongas- PR, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “*Parâmetros em Ação*” foi realizado em 2002 (maio a dezembro), para professores dos 1º e 2º ciclos, com carga horária de 40 horas, parceria do MEC com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Já em Bonito –MS, a capacitação dos professores iniciou-se em 2001, e houve a composição de 4 turmas para a formação de professores de diferentes modalidades de ensino. A partir do programa, efetivaram-se diversas mudanças no sistema educacional local, em especial, com relação ao desenvolvimento de um

projeto ambiental. Nesse estado, o MEC estabeleceu novas parcerias, para uma nova edição do programa *Parâmetros em Ação*, caracterizado por trabalho seqüencial em 11 módulos: (Acordo e vínculos, os Temas Transversais, Ser Humano; Água, Energia; Resíduos; Diálogo com áreas e Projetos de trabalho em Educação Ambiental). Trabalhando com uma carga horária de 115 horas, a formação ambiental em Bonito deve estender-se para 240 horas, pois continua ocorrendo ainda em 2005, além dos *Parâmetros em Ação*, a preservação ambiental foi abraçada pela comunidade a partir do programa e do envolvimento dos professores.

Tocantins implantou o programa *Parâmetros em Ação* em todas as unidades escolares do Estado, nos seguimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; na Universidade Estadual de Tocantins, os instrutores dos módulos são capacitados, segundo a Secretaria de Educação, o programa está favorecendo a leitura compartilhada, o trabalho em equipe, a reflexão solidária, o fortalecimento das lideranças e a postura do professor como pesquisador.

Já Estados como Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraíba e Paraná aderiram ao PAEJA (Parâmetros em Ação para a Educação de Jovens e Adultos). Para o estabelecimento desse programa, formou-se uma equipe de cinco especialistas, contratados pelo MEC, que viajavam pelos Estados cumprindo a primeira etapa do programa: a capacitação de “ativadores”, ou seja, de multiplicadores do programa. A implementação do PAEJA ocorreu em 1999, com continuidade até pelo menos, 2000. Pelos exemplos citados, pode-se analisar que a implementação do programa ocorreu de forma diversificada pelo Brasil e, ainda, está ocorrendo em alguns municípios. O que se pode observar é que o projeto se desenvolveu por mais tempo em locais onde se criou o vínculo do programa com a comunidade.

Outra ação é feita via TV Escola, nos programas *Salto para o futuro* (SALTO PARA O FUTURO, 2004), uma espécie de formação continuada à distância para os educadores do país, há a utilização sistemática dos PCN1 na organização dos programas, com sugestão de

atividades para os professores usarem em sala de aula e em consonância com os PCN, auxiliaram na sua divulgação.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tem sido rigoroso na indicação de livros didáticos, que estejam de acordo com os PCN1. Os concursos públicos para professores têm indicado os PCN1 na bibliografia obrigatória. Além disso, os descritores do SAEB também continuam a seguir as orientações dos PCN1. Assim, cercam-se os professores por todos os lados, para que conheçam e utilizem os PCN1.

Algumas críticas em relação ao processo de implementação dos PCN1 são importantes e merecem destaque, pois essa implementação não ocorreu de forma harmoniosa, como previra o MEC. Houve entraves quanto à distribuição dos documentos e várias críticas às políticas educacionais atreladas aos PCN, que ganharam um caráter de obrigatoriedade e que não agrada aos educadores.

A Folha de S. Paulo (PROFESSORES, 1999) divulgou que, dois anos depois de sua publicação, escolas e professores, em São Paulo, ainda não teriam recebido os Parâmetros. Entretanto, a Secretária de Ensino Fundamental do MEC contestou esse dado, afirmando que 16 mil exemplares foram entregues no Estado, o que se poderia, inclusive, comprovar com os respectivos protocolos. Não houve preocupação com a distribuição de exemplares suplementares para as escolas, o que seria importante, tendo em vista a alta rotatividade de professores e um grande número de novos professores atuando de 1997 para frente. Talvez, para se contornar essa defasagem, os PCN1 disponíveis na íntegra, no *site* do MEC, quando solicitados, são enviados para a residência dos professores, embora alguns deles atestem que, ainda que solicitado o documento não é enviado, ou seja, não o recebem.

Outra forma de se conhecerem os PCN1 é o programa *Parâmetros em Ação*, elaborado pelo MEC, para ensinar aos professores a trabalharem de acordo com os PCN1; mas, também, o programa sofreu crítica. Freitas (2002, p. 147) alega que a formação de professores,

distanciada da universidade, preocupada apenas com a prática pedagógica, desmantela as defesas tradicionais do ensino como profissão, e corre o risco de restringir a educação à análise do cotidiano “[...] negando ao professor a sua identidade como cientista e pesquisador da educação, na realidade, sob o discurso de valorização do magistério e sua profissionalização, têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional” Freitas (2002, p. 148).

A reação dos professores frente à política curricular oficial é uma questão sempre em aberto e, por isso, a importância desta pesquisa. Historicamente, as determinações curriculares, no Brasil, são impostas por Lei e sem consulta aos professores. Em alguns momentos, foram currículos mais direcionados e, em outros, mais abertos, conforme o momento político em que se encontrava o Brasil.”

É de se supor que a idéia de Parâmetros para a educação foi e ainda é recebida de forma diversificada por cada professor, como também é variada a forma como cada um utiliza o documento. Nesta pesquisa, desenvolvida na Escola X com apenas cinco professores, torna-se inviável, estabelecerem-se categorias, de como cada professor ou a equipe pedagógica, recebera o documento. Mas alguns apontamentos serão indicados na análise das aulas observadas e dos questionários.

Compreender o processo de elaboração, de divulgação e de implementação dos PCNs¹, bem como analisar que tipo de currículo são os PCN, discussões apresentadas neste capítulo, dão a dimensão da importância e da complexidade que são a construção e a implementação de um currículo. O quanto ele é de fato um instrumento de poder e de destaque nas políticas educacionais, o quanto sua implementação se compõe de forma híbrida, o quanto a análise desta política implementada nas escolas é de suma importância, para quem estuda e tem a pretensão de compreender a educação brasileira através do currículo.

2 A REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA E SUA POLÍTICA CURRICULAR

Com este capítulo, cujo objetivo é apresentar a organização da Gerência de Educação Básica, sua proposta educacional, especialmente, no que refere às propostas curriculares em construção na rede, espera-se que o leitor compreenda as políticas de educação da PJF, onde realizou-se o estudo de caso.

Em Juiz de Fora, a Educação é de responsabilidade da Diretoria de Política Social., a qual subordinada-se a Gerência de Educação Básica (já em 2005, após a pesquisa, a Gerência de Educação Básica foi denominada Secretaria de Educação).

Segundo a Gerência de Educação Básica de Juiz de Fora (GEB), a rede municipal atende cerca de 51.000 alunos, possui 3.500 servidores, especialistas em educação e operacionais, distribuídos em 60 escolas urbanas, 8 escolas rurais, com respectivas salas anexas, 32 escolas de Educação Infantil e conveniadas. A GEB segue o Plano Plurianual da Prefeitura, que estabeleceu o programa 0016 e 0017 para Educação.

Programa 0016:Escola de Qualidade para Todos:

Ação 1 – Avaliação do Desempenho da Rede Municipal de Educação;

Ação 2- Informática na educação;

Ação 3- Qualificação dos Profissionais da Educação;

Ação 4 - Reforma e Ampliação da Rede Municipal;

Ação 5- Distribuição da Merenda Escolar.

Programa 0017: Universalização do Acesso ao Ensino Fundamental

Ação 1 - Desenvolvimento e Organização Curricular;

Ação 2 - Oferta de Vagas no Ensino Fundamental;

Ação 3 - Oferta de Vagas na Educação Infantil;

Ação 4 - Educação Inclusiva;

Ação 5 – Bolsa Escola.

A GEB compõe a Diretoria de Política Social e é constituída de um diretor de Gerência, de uma Assessoria Técnica de Gerência e de quatro Departamentos:

Departamento de Ensino Fundamental - centrado no desenvolvimento da educação escolar para as crianças de 06 a 14 anos.

Departamento de Educação Infantil - centrado no desenvolvimento da educação escolar para todas as crianças de 0 a 6 anos.

Departamento de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - centrado no atendimento às necessidades físicas, biológicas, cognitivas, sociais, psicológicas e ambientais de diferentes grupos sociais incluídos na escola.

Departamento de Políticas Pedagógicas e Formação - centrado no desenvolvimento de diretrizes que articulem as particularidades presentes na escola ao seu caráter universalizante, e de ações que preparem agentes fomentadores dessas diretrizes.

A Prefeitura de Juiz de Fora, organizada em Centros Regionais depois da Reforma Administrativa, é coerente com essa proposição: que a GEB gerencie as escolas, separando-as em 8 regiões, para se facilitar a administração.

Com o intuito de se esclarecer o funcionamento da GEB e a realidade educacional de Juiz de Fora, torna-se necessário descrever-se a realidade da rede, onde ocorrera a pesquisa, realizada, até porque, um dos motivos que deva ser levado em conta na leitura deste trabalho, Juiz de Fora é *locus* privilegiado no que tange a recursos, à formação de professores, a projetos inovadores, encontra-se em processo de construção de uma referência curricular

municipal, feita coletivamente, e as atividades relacionadas a currículo na rede, ou seja, a proposta curricular, ainda em construção, tem os PCN como referência.

Nos dois últimos mandatos do Prefeito Tarcísio Delgado, a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) apresentou inovações no setor educacional do município, entre elas a construção de um *Centro de Formação do Professor*, onde são oferecidos variados cursos de curta duração, atendendo as especificidades das diferentes modalidades de ensino. No Centro, há um laboratório de informática para os educadores, uma biblioteca e uma videoteca, com empréstimos de fantoches e CDs para o uso dos professores nas escolas. A biblioteca conta com um acervo diversificado de livros de literários e técnicos sobre educação. Seu material é renovado de acordo com as sugestões dos professores. Ainda, na Centro de formação há um espaço para palestras e oficinas. Anualmente, a GEB promove uma Jornada Pedagógica, com palestras com pessoas renomadas, e oficinas com instrutores da própria rede.

Também, a GEB oferece no Centro de Formação, um *Seminário*, para troca de experiências em que os professores inscrevem os projetos bem sucedidos e desenvolvidos na Rede Municipal, o que ocorre semestralmente. No sentido ainda de estímulo à formação do professor, edita uma revista científica, denominada “*Caderno do Professor*”, que apresenta textos de autores consagrados, como também artigos escritos voluntariamente pelos professores da rede, divulgando-se assuntos educacionais diversos.

Um jornal informativo, denominado “*Professor.com Você*”, mantém os professores informados sobre as políticas educacionais da GEB, bem como dos eventos e cursos que ocorrem durante todo o ano. Em 2003 e 2004, a GEB promoveu seis Câmaras Temáticas, grupos de estudo, com reuniões mensais para os professores efetivos, com o objetivo de desenvolver-se o espírito de pesquisa e investigação sobre temas relevantes (Educação Especial, Avaliação Curricular, Reorganização Curricular, Indisciplina e Violência, Reorganização do tempo e do espaço escolar, Discriminação e Preconceito).

Vale destacar que a *Câmara Temática de currículo* estuda as teorias curriculares, os estudos clássicos dos curriculistas, assim como as propostas curriculares que cada professor relata e vivencia nas unidades escolares. A idéia inicial do grupo é a de elaborar uma proposta curricular com o perfil de Juiz de Fora, tarefa ainda em andamento e complexa, levando-se em consideração que o grupo seja formado por professores de diversas modalidades de ensino, com diferentes formações e também com diversas concepções de educação. Mas os debates, pelo menos os encontros observados nos meses de agosto e setembro de 2004, foram construtivos e houve relato de que esses professores têm levado para suas escolas as discussões, o que denota uma política de formação em serviço. .

A GEB lançou uma edição especial da revista *Caderno do Professor*, intitulada: *A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM JUIZ DE FORA – A educação na construção do espaço público e democrático- Linhas das ações pedagógicas da GEB (2003)*, onde são apontadas diretrizes para o currículo, sob a nova gerência do Prof.º Dr. Paulo Roberto Curvelo Lopes. É um documento de referência, para a compreensão das expectativas da GEB em relação ao currículo que está sendo elaborado na câmara temática e nas unidades escolares. Faculta apontamentos de como a nova gerência, após a Reforma Administrativa da Prefeitura, pretende tratar o currículo. Apresenta artigos de professores da rede, dialogando com as especificidades das áreas de conhecimento, tendo como referência os PCN, em especial nas áreas de Ciências, Língua Portuguesa, Artes e Geografia, em que se percebe claramente a influência dos PCN, visto que são os mesmos objetivos. Aí, na área de História o ensino é apresentado como uma proposta ainda em construção, que tem enfrentado desafios de se melhorar a qualidade do ensino. A proposta da Educação Física foi construída coletivamente pelos professores da rede, que se reúnem sistematicamente. O ensino da Língua Inglesa aparece com a preocupação voltada para a formação de habilidades. Na área de Matemática,

os PCN não são citados, mas é clara a postura interdisciplinar e a presença de tendências da “Etnomatemática”.

As diretrizes publicadas na revista acima citada são descritas em artigos superficiais, cabendo a discussão mais ampla a ser desenvolvida nas Câmaras Temáticas sobre currículo em andamento. Não há, portanto, uma política definida para a rede, mas os estudos vêm sempre norteados pelos PCN

Segundo o Gerente de Educação Básica, no período em que a pesquisa foi realizada, Prof.º Dr. Paulo Roberto Curvelo Lopes, as Câmaras Temáticas estão atingindo seus objetivos:

As câmaras estão produzindo conhecimento e as pessoas que delas participam têm uma **presença mais visível nas escolas**. Evidentemente, ainda é o começo, mas poderemos avançar muito mais e iremos fazê-lo, com a construção de **uma nova forma de capacitação na rede municipal, que é, na verdade, a capacitação através do serviço** (PROFESSOR.COM.VOCÊ, 2003, grifos meus).

Há de se ressaltar que a GEB organiza seus concursos para professores em todas as modalidades de ensino, mantendo como bibliografia obrigatória os volumes dos PCN. Além disso, cada unidade escolar escolhe os livros didáticos pelo PNLD, que só incluem livros no catálogo cujos conteúdos, estejam em consonância com os PCN, resultado das opções dos professores.

Ainda assim, há ressalvas ou elogios aos livros, de acordo com a proximidade de seus objetivos aos PCN, em suas propostas de currículo. Considerando-se que, na escola pública, o livro é tantas vezes, o maior recurso didático a que todos os alunos têm acesso, a influência dos PCN, via livros didáticos, não é pequena.

Além dos concursos e dos livros didáticos, a Central de Professores disponibiliza aos profissionais interessados o material da TV Escola, através de sua videoteca. Faz-se a gravação diária dos programas de capacitação, organizados sob a referência dos PCN, destacando-se o programa O SALTO PARA O FUTURO. As jornadas pedagógicas

promovidas pela GEB têm incluído palestras sobre os PCN, desde 2001; algumas delas nos anos subseqüentes, extrapolaram na organização e nos seus objetivos, com assuntos relacionados com os PCN, promovendo discussão com as seguintes temáticas: a organização curricular, experiências de outros Estados com o currículo: a Escola Plural (BH) e a Escola Cidadã (RS); oficinas de como trabalhar com a transversalidade; a alfabetização de acordo com os PCN; ou, ainda, o Ensino de História. As temáticas destas palestras coadunam-se com as indicações dos PCN1. Tais atividades promovidas pela GEB são indicadoras de como os PCN chegam na rede.

Da rede municipal de Juiz de Fora, por não ter uma proposta curricular pronta, pode-se afirmar que cada unidade escolar tem certa autonomia para definir o seu currículo. Cada escola planeja suas ações pedagógicas anualmente, e apresenta seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para a GEB, que envia seu parecer com elogios, críticas e sugestões. A GEB, então, remete os recursos pessoais solicitados e, também, dá assistência às unidades escolares durante o ano, com a intervenção dos NAVES (Núcleo de Articulação da Vida na Escola).

Na concepção da GEB, no período em que esta pesquisa foi desenvolvida, a autonomia pedagógica deve ocorrer com unidade, daí a necessidade dos NAVES, para que a autonomia pedagógica esteja dentro de limites, como comprova a afirmativa:

As escolas têm que ser autônomas para, por exemplo, fazer inovações pedagógicas. Mas isso precisa ser discutido, analisado e avaliado pela escola, pela GEB enquanto instância responsável pela política pedagógica perante a sociedade e pela Rede Pública como um todo, através de um processo de socialização da experiência. Mas vamos imaginar que uma escola insista em desenvolver uma proposta pedagógica que já foi considerada ultrapassada pelo pensamento pedagógico contemporâneo. Neste caso, o debate já está feito e trata-se de levar a escola a compreender o acúmulo produzido pelos educadores (A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM JUIZ DE FORA, 2003, p. 39).

Através dos PPP, é possível traçar-se um perfil da escola: passa-se a conhecer a organização dos projetos por ela desenvolvidos, a organização dos espaços/tempo, o perfil sócio-econômico dos alunos, a disponibilidade dos recursos materiais e do espaço físico, o índice de aprovação, reprovação e evasão dos alunos, bem como o quadro de funcionários e sua formação. No PPP, encontram-se as tendências curriculares, metodológicas e avaliativas que a escola adota, ou pretende adotar.

Pressupõe-se que os PPP das escolas sejam elaborados coletiva e democraticamente pelos profissionais de educação e sejam avaliados, periodicamente, por esses profissionais e pelo NAVE.

Analisando-se a revista ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM JUIZ DE FORA – A educação na construção do espaço público e democrático - Linhas das ações pedagógicas da GEB (2003), a dimensão do conhecimento que a GEB aponta, nessa proposta de organização curricular, é dialógica, compreendendo as subjetividades do senso comum, a importância do pensamento científico, a responsabilidade de transmissão e construção do conhecimento no âmbito escolar, desenvolvendo-se habilidades de mobilização de saberes, sem que se esqueça da importância da fundamentação teórica.

A idéia inicial é que as ações pedagógicas sejam desenvolvidas em trabalho coletivo, com reflexão permanente e autonomia dos sujeitos em ação, visando a uma educação emancipatória. A GEB aposta em um trabalho coletivo e processual. Cabe ao NAVE dinamizar as ações pedagógicas e estabelecer princípios orientadores de uma base comum para a rede e, ao mesmo tempo com respeito às diversidades de cada unidade escolar. A GEB propõe a implementação de um currículo interdisciplinar, com críticas à divisão do conhecimento.

O trabalho interdisciplinar tende a eliminar as barreiras que impedem a expansão do saber, possibilitando às disciplinas desenvolverem enfoques de integração, transcendendo limites e interpretando os conhecimentos através

da articulação dos elementos que compõem uma totalidade concreta (A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM JUIZ DE FORA, 2003, p. 58).

Os NAVES podem contribuir para a construção do currículo, uma vez que visam articulação dos projetos desenvolvidos na escola com seus profissionais, com a comunidade e com a própria GEB. Os NAVES fazem sugestões para o desenvolvimento do trabalho na própria escola e junto à comunidade, servem também como representantes das escolas junto à GEB. Cada NAVE é composta por profissionais da GEB, que visitam, periodicamente, as escolas e fazem reuniões setoriais com os diretores das escolas .

As escolas municipais possuem relativa autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Os diretores de escola recebem verbas de acordo com o número de alunos, podendo administrá-las, desde que, rigorosamente, prestem conta do caixa escolar. A GEB, além da verba, provém o pagamento dos recursos humanos, envia merenda para as escolas, paga a luz, a água e o telefone das unidades escolares. A administração da escola é feita pelo diretor, vice-diretor e colegiado, que gerenciam os recursos materiais e humanos provenientes da GEB, tendo autoridade para solicitação de transferências dos professores, ou alunos, quando necessário e de acordo com os dispositivos legais. Os professores são concursados, em sua maioria, e/ou contratados pela GEB.

Cada vez mais, o diretor escolar tem assumido tarefas diversas, tais como, animar, formar, gerir e avaliar. Eleito pela comunidade escolar, pode-se candidatar ao cargo qualquer funcionário efetivo, com nível superior e com mais de dois anos na escola. De acordo com o Regimento das Escolas Municipais de Juiz de Fora, sua atuação deve-se dar em parceria com o colegiado escolar. Mensalmente, o diretor participa de reuniões administrativas regionais e, semestralmente, de uma reunião geral. São lhe oferecidos cursos de formação, separadamente dos outros professores, em que se estudam leis, técnicas de administração e propostas pedagógicas.

Sobre os professores da rede, é válido ressaltar que são contratados para 20 horas semanais. Dessas, 15 horas são destinadas à regência de sala, e nas outras 5 horas, os professores do primeiro e segundo ciclos têm para dedicar-se ao planejamento. Durante esse período, outros professores estão em sala de aula desenvolvendo projetos dinamizadores, elaborados no PPP. Atualmente, estão em desenvolvimento diversos projetos, classificados em cinco áreas: Práticas Musicais, Artes Visuais, Teatro, Revisão de aprendizagem. Na Central dos Professores, a GEB promove dois outros projetos: *A cultura latino-americana*, *A luta contra a discriminação e o Preconceito*. Os projetos visam a desenvolver as potencialidades dos alunos e a contribuir para um maior envolvimento de toda a escola no processo ensino-aprendizagem.

Em relação à formação do professor destaca-se a preocupação e atuação constantes do Sindicato dos Professores de Juiz de Fora: unido à categoria, nas últimas greves, conseguiu alcançar algumas conquistas, como a oportunidade para de Licença Remunerada para aqueles em cursos de Pós-graduação, Edital n.001/2003; além de uma Ajuda de Custo para a Valorização do Magistério (ACVM- Decreto n. 7750/2003), anual, com valores variáveis. No primeiro ano, o valor foi de R\$ 240,00 para cada matrícula, beneficiando os professores efetivos e os contratados, os secretários, os coordenadores pedagógicos e os diretores. A aplicação desse valor deve ser para custear as seguintes despesas: compra de livros, assinatura de periódicos, participação em congressos científicos, participação em cursos e seminários, compra de equipamentos e instrumental de trabalho. Após 180 dias, é feita a prestação de contas. Outra conquista recente é a criação do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, FAPEB, instituído no mesmo decreto com o ACVM, consiste em um incentivo à pesquisa. Os professores podem pleitear auxílio financeiro para a execução dos seguintes tipos de projeto, apresentados individualmente ou em grupo: edição de obras pedagógicas, literárias e educacionais; desenvolvimento de experiências didático – pedagógicas; realização

de pesquisa na área educacional; visitas a experiências inovadoras; outras atividades pedagógicas e educacionais consideradas de relevante interesse pela Comissão de Avaliação dos Projetos. Cada projeto pode custar até R\$10.000,00. Os professores interessados devem enviar projeto para a avaliação da Comissão, mas têm preferência os projetos atrelados às temáticas desenvolvidas nas Câmaras. As verbas dispensadas para o ACVM e para o FAPEB são provenientes do FUNDEF.

Pode-se observar que os interesses do Sindicato em relação à formação do professor vão além das questões práticas, metodológicas; objetivam uma instrução teórica, fomentando professores pesquisadores, estimulando sua formação acadêmica e, sempre que possível, incluem os demais profissionais da educação, como é o caso do ACVM. Na concepção do Sindicato e dos professores que ele representa, a formação não se restringe ao desenvolvimento de suas competências, mas perpassa também a valorização do magistério, não só quanto à melhoria nas condições de trabalho, como também melhorias na remuneração. O Quadro de Vencimentos dos Servidores Municipais Efetivos e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais - Integrantes do Quadro do Magistério Municipal de Juiz de Fora (PCCV), Lei 9212 de 27/01/1998, apresenta, no capítulo III, para o desenvolvimento na carreira dos professores, vantagens como: progressão funcional por tempo de serviço; ou seja, a cada três anos, os professores têm um aumento de 10% nos vencimentos; há a possibilidade de promoção por mérito, além do adicional por formação, quando os professores passam a ganhar 20% a mais se fizerem especialização; 50%, se fizerem mestrado; e 100%, se fizerem doutorado, isso pode ser considerado grande estímulo à sua formação. Os professores que exercerem funções de chefia incorporam, após 7 anos, as gratificações ao seu a salário-base; no caso de diretores, a incorporação é feita em 5 anos consecutivos, ou após 7 anos intercalados.

Segundo PCCV, as atribuições do professor são: desenvolver regência efetiva; controle e avaliação do rendimento escolar; tarefas relativas à recuperação de alunos e à pesquisa educacional; elaboração de programas e planos de trabalho; e participação das interações educativas com a comunidade.

Pode-se constatar que os professores de Juiz de Fora já avançaram em seu plano de carreira de forma significativa; segundo pesquisa realizada com os professores no SIMAVE 2000, o padrão de nível médio do professor é o segundo melhor do Estado, perdendo apenas para Belo Horizonte. A pesquisa compreendeu apenas 41 dos municípios mineiros, mas pode ser mais um indicador de que Juiz de Fora é *locus* privilegiado quanto às condições salariais e ao quadro de vencimentos

O plano educacional de Juiz de Fora possui sistema de avaliação dos professores contratados e já participou uma vez do SIMAVE, avaliação em larga escala dos alunos. A avaliação de desempenho dos alunos teve início em 1998, através do convênio n.03.098.598, assinado em agosto, entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, tendo como intervenientes a Faculdade de Educação e a Secretaria Municipal de Educação (atual GEB). Juiz de Fora foi o projeto piloto para implantação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); a primeira prova ocorreu em 2000, mas não houve boa aceitação por parte do sindicato e de algumas escolas. Os resultados da pesquisa foram divulgados nos jornais e em boletim informativo encaminhado para as escolas. A então Secretária de Educação Prof.^a Dr. Diva Chaves Sarmiento relata que foram feitas reuniões e planejamento de atividades para a recuperação dos problemas encontrados. No entanto, os professores apontaram que nenhum investimento ou intervenção foi feito nas escolas que obtiveram baixo desempenho, então, no I Congresso Municipal de Educação de Juiz de Fora, realizado em 2001 promovido pela PJJF, para se discutirem as questões da educação do Município, a maioria deles, em votação, optou por abolir as avaliações do SIMAVE, por

entender que seus objetivos não foram alcançados, já que os problemas foram detectados, mas não houve diretrizes para resolvê-los.

Segundo a Secretária de Educação, muitos trabalhos foram realizados com os resultados do SIMAVE, inclusive a formação de grupos de estudos com os professores, por área, para se reverem as dificuldades encontradas, além de palestras sobre currículo e organização de espaços/tempos escolares, visando à melhoria na qualidade do ensino. Esses trabalhos realizados com os professores foram relatados no documento “A escola que a gente quer: construindo o caminho novo.”, organizado pela GEB (então Secretaria Municipal de Educação), onde se relata o trabalho desenvolvido, de forma mais específica com o segundo seguimento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Foram realizados também grupos de estudos para os professores de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos que, por não serem foco desta pesquisa não será especificado aqui. Segundo a secretária a retirada da avaliação em larga escala no município foi uma reorientação conjunta da secretaria e dos professores.

No sentido de se melhorar a qualidade de ensino do primeiro segmento do Ensino Fundamental, agora, sim, foco desta pesquisa, o Centro de Formação de Professor oferece cursos de capacitação para os professores.

A alegação dos congressistas e do sindicato, no entanto, era de que o ato de se avaliarem apenas os alunos, sem se considerarem as condições de trabalho, e sem se estabelecerem políticas de melhorias, fazia com que a avaliação servisse apenas para *rankiar* as escolas. Os congressistas julgaram não ser necessária, em Juiz de Fora, a avaliação do SIMAVE. A então Secretária de Educação Profª.Drª Diva Sarmiento, acreditava que a parceria com o SIMAVE era útil para se conhecerem e se planejarem as políticas educacionais da rede, em prol da qualidade. Mas aceitou a deliberação do Congresso, e depois daquele ano, não houve mais avaliação de desempenho dos alunos na rede municipal de Juiz de Fora.

A avaliação dos professores ocorre semestralmente, mas essa avaliação é feita apenas com os professores contratados; é feita pelo diretor e coordenador pedagógico, e o professor dela depende para a renovação de seu contrato de trabalho. Está em processo de elaboração a avaliação de desempenho dos professores efetivos, o que ainda depende de ampla discussão para ser concretizado.

3 A ESCOLA PESQUISADA

Neste capítulo será apresentado o ambiente de pesquisa, com um breve histórico da escola, sua organização, o perfil dos alunos e professores, bem como seu funcionamento e concepção de educação. Ainda será feita a análise do Planejamento curricular da escola X e de seu Projeto Político Pedagógico, assim como a relação desses documentos da escola com os PCN1.

De grande importância foi a colaboração da professora e pesquisadora Sônia Francisca Nunes Abreu, que trabalha na Escola X desde a sua fundação e que, em 2004, defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada: “ Autonomia e Projeto Político Pedagógico: uma análise a partir de Paulo Freire”. Parte dessa sua pesquisa contribuiu com este breve histórico.

Inaugurada em junho de 1993, suas atividades escolares tiveram início em 1994, Abreu (2004, p. 66) relata que sua construção na comunidade se deu sob protestos, já que a nova escola ocuparia uma extensa área de lazer; além disso, o bairro já possuía uma escola estadual e outra municipal.

Esta pesquisa, aqui apresentada, foi realizada no segundo semestre de 2004, quando a escola comemorava o seu o décimo ano na comunidade. Segundo Abreu (2004, p. 65), conquistar essa comunidade foi algo que ocorreu de forma gradativa. O que facilitou transpor os impasses iniciais foi o fato de a construção se tratar de uma obra moderna, bonita, com três andares, colorida e com um espaço diversificado de lazer, com uma proposta inovadora de educação, em relação às demais escolas da Rede Municipal; tanto eram inovações na

arquitetura, quanto pedagógicas. A concepção é a de um CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), uma escola integral para os alunos, com objetivos de se atenderem também algumas das demandas sociais da comunidade, provenientes de uma proposta nacional (Iniciativa do Governo Collor - PRONAICA- Programa Nacional de Atenção Integral à Educação e ao Adolescente).

Localizada na periferia do município de Juiz de Fora, a escola atende alunos de uma camada sócio-econômica carente, com um histórico de bairro violento, e, ainda há de se considerar, que, seja ladeada de penitenciárias, casas de amparo a crianças em risco, com alguns pais de alunos fazendo parte da população carcerária.

Os fatores que contribuíram para a escolha dessa escola como objeto desta pesquisa foram fortalecidos a partir do seguinte pensamento: se os PCN1 não tivessem viabilidade em uma escola com certa infra-estrutura modelo, com professores, em sua maioria, efetivos, com formação acadêmica avançada, seria difícil tal proposta realizar-se em outro contexto. Então, após a análise de seu PPP e depois de solicitar informação ao NAVE dessa região, para que apontasse uma escola que estivesse desenvolvendo trabalhos referenciados nos PCN1, opta-se pela Escola X. Ao mesmo tempo, a clientela atendida por ela corresponderia a um padrão típico da rede, o que não permitiria apontá-la como uma escola atípica, quanto às dificuldades enfrentadas na aprendizagem ou quanto ao aspecto social, em relação às demais escolas da rede.

O Plano Diretor do Desenvolvimento Urbano de Juiz de Fora fez uma análise física e sócio-econômica do bairro onde a escola se insere, em 1998. Ainda que não seja recente, há de se considerar que ele ajuda a conhecer as condições de vida dos alunos. Cabe, neste momento, clarear como vivem os integrantes, objetos desta pesquisa, para que se possa traçar o perfil da comunidade, ressaltando-se o fato de nenhuma professora observada ser moradora do bairro.

A estrutura espacial do bairro é organizada da seguinte maneira: a parte plana sofreu adensamento, fazendo com que a população se afastasse para a sua parte mais íngreme, o que caracteriza um contexto típico de periferização, o qual, comumente, traz problemas de enchentes, nas partes baixas, e de deslizamentos de encostas, nas partes íngremes, no período de chuvas.

Se se utilizarem atalhos, o bairro está próximo ao centro, o que o favorece para que se tenha asfalto, abastecimento de água, rede de esgoto, transporte coletivo e luz elétrica. Em 1991 eram 37.379 habitantes, o que representava 9,9% do total do Município. Em 1998, existiam 547 famílias assentadas em áreas subnormais (de risco), e, aí, segundo a pesquisa citada, muitos dos moradores viviam de subempregos ou eram desempregados. Caracteriza-se por ser um bairro residencial, mas vizinho de bairros com forte núcleo comercial; a maior parte dos moradores trabalha no centro da cidade, no comércio.

A coleta de lixo é prejudicada na parte alta, devido à dificuldade dos caminhões, no acesso, então ocorre o despejo de resíduos em lotes vagos ou calhas do córrego que o corta. Em relação ao lazer, há apenas campinhos de futebol, pois, devido à sua ocupação, no bairro não há áreas livres para a construção de praças, parques e outras opções de entretenimento.

Entre os principais problemas desse bairro estão a poluição do córrego, as enchentes, a invasão de terrenos de forma irregular e em locais de risco. São graves problemas ambientais, que geram um lamentável impacto visual. As maiores reivindicações referem-se à criação de alternativas de lazer e à crescente estatística de violência.

A Escola X conta com vinte e três turmas. Na Educação Infantil, são duas turmas de alunos com 5 anos de idade. As crianças do Ensino Fundamental estão distribuídas em dezessete turmas, pertencentes ao primeiro e segundo ciclos de alfabetização: sendo três turmas de crianças com seis anos; quatro, de crianças com sete anos, quatro, de crianças com

oito anos; três, com crianças de nove anos; três, com crianças de dez anos. À noite, a escola conta com quatro turmas de jovens e adultos; atendendo das fases I à IV.

A Escola X é organizada em forma de ciclos. A iniciativa dessa proposta partiu do estímulo da Secretaria de Educação, a partir de 1994. Alguns professores da Escola X apoiaram a organização em ciclos, principalmente aqueles que receberiam, na abertura da escola, os alunos da 1ª e 2ª séries. O ciclo seria uma alternativa para enfrentar os desafios que a escola inicialmente abraçaria. Os primeiros alunos, oriundos das escolas vizinhas, apresentariam supostamente dificuldade de aprendizagem, pois eram multirepetentes. Esta “transferência” de alunos se deu segundo Abreu (2004, p. 66) sem muitos critérios.

Para que o processo de implementação dos ciclos se tornasse uma realidade na Escola X, Abreu (2004, p. 67) descreve que foram realizados grupos de estudo a respeito de ciclo, tendo como exemplo a Escola Plural de Belo Horizonte, que vinha desenvolvendo um trabalho diferenciado em relação à organização de espaço/tempos escolares. Muitos dos professores tiveram dificuldade na transposição da organização escolar. Foi construído, coletivamente, um processo de avaliação diferenciado, ao invés de notas, foi elaborada uma ficha avaliativa, baseada no PROGRAMA DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1993), que levava em consideração aquilo que tinha significado para o educando, na perspectiva dos professores.

A princípio, a direção da escola da Escola X foi uma determinação da SME (Secretaria Municipal de Educação), atual GEB, com a indicação de uma diretora geral e outra administrativa. Depois de um processo interno conflituoso, em busca da sua autonomia, segundo Abreu (2004, p. 67), escola conseguiu que ocorresse, em 2000, o processo de eleição. Internamente, os professores estabeleceram que essa eleição ocorreria em forma de rodízio, para que todos os docentes interessados pudessem passar pela experiência da administração.

Na concepção de Abreu (2004, p. 68), esse processo em busca da autonomia da escola perpassou pelo crescimento da importância de seu colegiado, pela reformulação de conceitos e preconceitos dos professores, os quais tiveram de romper com uma direção autoritária, o que gerou um processo de fortalecimento deles.

3.1 O Currículo da Escola Pesquisada

Ao analisar-se o PLANEJAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA X, elaborado ao final de 2003 (ainda em vigor em 2004), observa-se que o documento se apresenta como uma proposta curricular construída coletivamente por professores, lotados na escola naquele ano, e pela coordenação pedagógica. Na introdução do planejamento curricular, esclarece-se a importância de se planejar, para que os educadores tenham uma visão do conhecimento a ser ensinado em todos os ciclos, para que se estabeleçam objetivos, estratégias e meios de se avaliar o ensino.

Pode-se observar no documento onde consta o Planejamento Curricular da Escola X (2003, p. 1), em sua apresentação, a seguinte afirmativa que “na elaboração dessa proposta curricular levou-se em consideração a visão de mundo dos alunos, os anseios da comunidade e o desejo de uma sociedade mais justa”. No entanto, o documento não esclarece os mecanismos que os profissionais utilizaram para terem acesso as necessidades da comunidade. Pelo que se pode inferir através do documento e de conversas informais, foi que, em 2003, as escolhas dos conteúdos se fizeram de acordo com os PCN1 e com as orientações dadas pela revista ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM JUIZ DE FORA – A educação na construção do espaço público e democrático - Linhas das ações pedagógicas da GEB (2003).

Há semelhanças entre os objetivos para o Ensino Fundamental dos 1º e 2º ciclos dispostos nos PCN1 e o Planejamento Curricular da Escola X (2003). As semelhanças podem ser confirmadas nos objetivos específicos de cada área e de cada ciclo, que estão iguais aos PCN1 e às indicações que a revista de referência da GEB recomenda.

O Planejamento Curricular da Escola X (2003) está organizado em ciclos e se compõe da seguinte forma: uma apresentação do ciclo, da faixa etária que ele atende e a importância de se continuar o trabalho do ciclo anterior, aprofundando-se mais os conteúdos e buscando-se um trabalho interdisciplinar. Em seguida, apresenta uma lista de conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina: Matemática, Linguagem oral e escrita (Português), Ciências, Geografia, História, Artes (dividida em música e artes visuais), Educação Física e mais dois itens, que tomam forma de disciplina ao serem incluídos no planejamento curricular na mesma disposição das áreas de conhecimento; os itens são: Formação social e Pessoal do aluno e Conhecimento de mundo. Após vêm os objetivos para cada disciplina, sugestões de atividades para cada objetivo, ficha avaliativa e referências bibliográficas, sempre citando os PCN1 e a revista da GEB. É válido lembrar ser esse planejamento anual, não dividido por períodos, o que dá maior flexibilidade aos professores, para se organizarem, conforme o desenvolvimento da turma.

A ficha avaliativa, que apresenta o nome da disciplina e os objetivos a serem alcançados, deve ser preenchida pelo professor a cada período de 50 dias letivos, utilizando os conceitos: (S) satisfatório, (ED) Em Desenvolvimento, (NS) Não satisfatório ou (X) Não trabalhado. O aluno é avaliado em todas as disciplinas tradicionais, nos 2 itens acrescentados e, mais, nos objetivos referentes ao projeto “Cultura e Cidadania”. Para a disciplina de Artes, a avaliação fica em um item denominado: “Outros conteúdos”, onde, além do desenvolvimento da criatividade e da expressão artística, são avaliados também os objetivos do projeto “Cultura e Cidadania”.

É interessante observar-se, que a presença dos itens “Formação social e Pessoal do aluno” e “Conhecimento de mundo” é, na verdade, a intenção de se incluírem no currículo as orientações dos PCN1, as de formar para atitudes e valores; e esses itens entram na ficha avaliativa com o nome de *Convivência social*. Os PCN1 estão presentes na escolha dos conteúdos, nos objetivos, na avaliação contínua, nas referências bibliográficas e na organização em ciclos; embora os PCN1 organizem o primeiro segmento em dois ciclos, a Escola X opta pelo critério da faixa etária, e organiza 4 ciclos para esse 1º segmento do Ensino Fundamental.

Pode-se notar coerência entre os itens que compõem o currículo, uma seqüência lógica entre os conteúdos, objetivos, atividades diversificadas e a ficha avaliativa individual que constitui a proposta curricular de cada ciclo. O Planejamento Curricular da Escola X (2003) não é uma mera lista de conteúdos, o que demonstra haver um planejamento embasado teoricamente, coerente e viável com relação à realidade da escola. Percebe-se, na construção do documento, que os profissionais não apenas citaram os PCN1 como referência mas o estudaram, pois, nota-se: diluíram os objetivos gerais e específicos de cada ciclo dos PCN1 de acordo com cada área e conteúdo; sugeriram atividades e, ainda, planejaram a avaliação. Isso requer uma leitura minuciosa de todos os volumes dos PCN1, inclusive daqueles dos temas transversais, que entram na proposta curricular da Escola X com uma releitura. Os temas Meio Ambiente e Sexualidade entram no planejamento como conteúdo de Ciências. Os objetivos dos temas Ética e Pluralidade Cultural são diluídos nos itens: Formação social e Pessoal do aluno, Conhecimento de mundo e, na avaliação, viram Convivência Social. A opção de trabalhar os Temas Transversais dessa forma é, na verdade, uma reformulação dos PCN1, um processo de hibridação do currículo, analisados anteriormente por Dussel (2002) e Macedo (2004).

As fichas avaliativas visam a acompanhar o desempenho dos alunos nas diferentes áreas e também propõem uma avaliação da convivência social, e há itens a respeito do projeto “Cultura e Cidadania”, como citado anteriormente. A proposta avaliativa está coerente com a avaliação indicada nos PCN1, pois é processual e leva em consideração a avaliação dos conceitos, procedimentos e atitudes. Vale destacar que a educação brasileira não tem a cultura de se avaliarem as atitudes, até porque é difícil acompanhar-se o desenvolvimento moral, a convivência social, sem ser muito objetivista ou se perder na seara da Psicologia. A Escola X propõe-se a essa avaliação, pois, mesmo compreendendo que o desenvolvimento comportamental ocorre em longo prazo, pensa ser possível organizar estratégias para perceber se os alunos estão ou não compreendendo os objetivos, por exemplo, do projeto “Cultura e Cidadania”

Yus (1998, p. 154-164) dá dicas que auxiliam os professores na avaliação de atitudes. Acredita que essa avaliação possa ocorrer via *observação sistemática* dos alunos; exercícios com *escala de valores*, para os alunos responderem; proposição de *dilemas morais*, para observar-se o desempenho do aluno; a *auto-avaliação*, a *co-avaliação*, em que os alunos analisam o seu próprio comportamento dentro do grupo; a professora pode fazer *observação do “ambiente da aula”*, como os alunos se relacionam com os conteúdos, como se comportam em sala; a professora também deve estar atenta para a *avaliação do currículo oculto*, daquilo que não estava planejado e que ocorre no cotidiano escolar; e ainda esclarece que a própria instituição pode *avaliar o projeto moral da escola*, fazendo um autodiagnóstico e análise dos problemas. A Escola X avalia os alunos apenas com a observação sistemática e com avaliação do próprio Projeto, desconhece ou desconsidera as proposições de Yus (1998) descritas acima, o que na análise desta pesquisadora limitava o processo avaliativo.

A proposta curricular da Escola X pode ser questionada também em relação à sua elaboração; se realmente esse planejamento fora feito de forma coletiva, como o documento

afirma. Com uma leitura mais atenta do PLANEJAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA X, observa-se que, findado o planejamento de cada ciclo, inclui-se a referência bibliográfica utilizada, e recomeça a numeração das páginas. Segundo a coordenação pedagógica, essa disposição se justifica por facilitar a distribuição do planejamento para professores novatos, que recebem apenas aquele do ciclo em que irão trabalhar e, depois, se quiserem, poderão consultar o documento na íntegra. No entanto, há a possibilidade de o planejamento ter sido feito por ciclo e, depois, organizado pela coordenação pedagógica, conferindo a sua coerência e a sua seqüência, o que não seria incomum, pois todos juntos, escreverem a proposta demandaria muito tempo e, talvez, inviabilizasse a sua conclusão, já que reunir todos os professores no mesmo dia é tarefa complicada em uma escola com 3 turnos e com tantos profissionais.

Ainda assim, podem-se levantar suspeitas se esse planejamento ocorrera de fato, com reunião dos professores de cada ciclo, já que nem todos os professores demonstram conhecer os PCN1. Por exemplo, a professora **F** (professora de referência do CA-10), na escola há 4 anos, afirma na entrevista realizada em 19/12/04, que lera os PCN1 para o concurso, mas alega não usá-lo em seu planejamento; disse a seguir que usa o planejamento que a escola lhe entregara para aquele ciclo e que fizera algumas adaptações. A professora desconhecia que o planejamento curricular da escola fora organizado de acordo com os PCN1, mesmo sendo professora da escola em 2003, quando a proposta foi elaborada “coletivamente”. Será que não fora convidada a participar? Será que era professora de outro ciclo, e participara apenas do planejamento do ciclo no qual era professora, em 2003? Quando questionei se conhecia o documento Planejamento Curricular da Escola X (2004), ela alega não se lembrar nem do documento na íntegra e nem de reuniões para organizá-lo; apenas lembrar-se de reuniões pedagógicas bimestrais, com a coordenadora pedagógica para Conselhos de Classe, onde, talvez, esse assunto de currículo possa ter sido levantado. A fala da professora reunida às

observações ao documento, confirma a hipótese de que os professores da Escola X têm uma concepção fragmentada do currículo que a própria escola usa, como também em relação aos PCN1. Dessa forma, a compreensão do currículo, apresentada inicialmente no próprio documento Planejamento Curricular da Escola X (2003), e atendimento da importância de se planejar, para que os educadores tenham uma visão do conhecimento a ser ensinado em todos os ciclos, para que se estabeleçam objetivos, estratégias e meios de se avaliar o ensino, em prol de uma educação de qualidade, se desvia de seu caminho e a responsabilidade sai das mãos da coletividade e passa para o interesse de cada professor realizar ou não o que está proposto.

Outra observação, a organização do Planejamento Curricular da Escola X (2003) é feita em forma de tabela, o que facilita a leitura. Uma das considerações reunidas na introdução de cada ciclo do planejamento é a de que, embora o currículo esteja dividido em áreas do conhecimento, há a intenção da escola em trabalhar esses conteúdos de forma interdisciplinar e integrada, e essa disposição dos conteúdos é meramente didática. No entanto, deve-se levar em consideração a dificuldade do professor, mesmo com a intenção de unir as áreas, não saber como organizar o conhecimento de outra maneira, além do concebido no modelo tradicional. Mesmo que a escola tenha-se esforçado na organização da proposta, parece que a tradição do ensino fragmentado entrava as propostas alternativas de currículo. Essa fragmentação está historicamente arraigada na cultura brasileira (BUSQUETS, 1999, p. 35). Ainda hoje, os professores têm uma formação também separada em disciplinas; como exigir-se que saibam trabalhar de forma diferente?

Voltando o pensamento às proposições iniciais do Planejamento Curricular da Escola X (2003, p. 1), que se referem à intenção de se levar em consideração “[...] a visão de mundo dos alunos, os anseios da comunidade e o desejo de uma sociedade mais justa”, pode-se observar que as propostas de oficinas, que atendem à comunidade, e o projeto “Cultura e

Cidadania” foram elaborados de acordo com a demanda. Por exemplo, o interesse pelo artesanato e pelo teatro fez com que a escola organizasse e mantivesse oficinas em horários alternativos para alunos e demais membros da comunidade. O projeto “Cultura e Cidadania” partiu de situações recorrentes na escola, como os casos de indisciplina, que remeteram aos professores a idéia de que, através da arte, da compreensão da cultura, fosse possível entender melhor os seus direitos e os deveres e que, talvez assim, tanto os alunos indisciplinados melhorassem o comportamento, como os demais também pudessem socializar conhecimentos e habilidades, que melhorassem o convívio social. Na verdade, o que compôs a proposta curricular, no que se refere ao projeto e às oficinas, foram as indicações baseadas na observação e no cotidiano da escola; não se pode afirmar que sejam esses os anseios da comunidade, mas, aparentemente, a comunidade tem participado, sendo as oficinas muito bem aceitas. Em relação ao projeto, a análise será feita no capítulo a seguir.

As oficinas de teatro, as aulas artesanais e o Projeto “Cultura e Cidadania”, desenvolvidos no 1º segmento do Ensino Fundamental, não foram inseridos ao Planejamento Curricular (2003); são projetos à parte. A separação do projeto e das oficinas do Planejamento Curricular, talvez se justifique pelo fato de ser comum a alteração dos projetos e das oficinas. A escola faz uma avaliação anual, e pode solicitar mudanças nesses projetos. Já a base curricular só é revista nessa escola em situações específicas.

A organização de ciclos na Escola X é feita por faixa etária, e há a possibilidade de retenção de alunos, em casos específicos, o que é previamente evitado, pois aí existem aulas de reforço e acompanhamento psicológico para as crianças que apresentarem dificuldades de aprendizagem. O próprio modelo de ficha avaliativa, sem mensurar o conhecimento, já deixa claro que há respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um, que cada avanço é considerado, e os erros são vistos como estágios da aprendizagem.

No convívio escolar, esta pesquisa pôde acompanhar que as fichas avaliativas, pelo menos nas aulas de projeto observadas, não se apresentam como uma preocupação dos alunos, somente dos professores, que fazem anotações individuais dos alunos para nelas constarem. No cotidiano escolar, professores e alunos se empenham pela qualidade do ensino, e o planejamento curricular serve como uma orientação na busca dessa qualidade, nem sempre alcançada, como pôde ser constatado nas observações às aulas.

3.2 O Projeto Político Pedagógico

A valoração de uma pedagogia pautada em projetos, quer pedagógicos ou políticos, só passa a ser adotada na década de 80 do século XX, no Brasil, quando idéias voltadas para descentralização e autonomia das escolas começam a ser arquitetadas nas políticas educacionais. Mas é interessante trazer-se à tona que a escola sempre foi um lugar de projetos, como se posiciona Teixeira (2002b), em palestra realizada na Jornada Municipal de Juiz de Fora:

Chamo a escola de lugar de projetos porque nela se constroem vários. Desde os mais pessoais aos mais públicos. Há na escola o aluno que quer aprender e ascender socialmente pela educação; o professor que realiza seu trabalho imbuído da responsabilidade profissional de formar as novas gerações e ganhar seu próprio sustento; os vários profissionais que atuam na unidade escolar e no sistema educacional buscando realizar cada um a sua tarefa no processo de ensino-aprendizagem; os pais que esperam ver seus filhos muitas vezes mais escolarizados que eles mesmos e, quem sabe, donos de um futuro melhor, mais confortável e feliz. Mas a escola também é lugar em que podemos construir um projeto, político-pedagógico, de educar a sociedade brasileira conforme valores que façam dela uma sociedade mais democrática, porque mais justa, solidária e igualitária. Projeto que surja do nosso consenso sobre esses valores e sobre o que queremos para a sociedade brasileira.

A idéia de que organizar um projeto é tarefa coletiva traz para a educação a necessidade de aproximar-se a comunidade escolar. Unir professores, alunos, pais, entidades representativas do bairro em torno de um projeto é algo que deveria dar novo ânimo à educação. Embora não seja tarefa simples, há que se aprender, em conjunto, a democratização da escola. Sobre este aspecto, Teixeira (2002b) pode contribuir com sua fala:

Voltando às nossas escolas, construir dentro delas uma comunidade pode ser um passo importante no sentido de torná-las democráticas e de fazer com que cumpram o papel de formadoras para a democracia que desejamos lhe atribuir. E não serão apenas os nossos alunos que estarão sendo educados nesse sentido. Seus pais e nós mesmos teremos essa oportunidade. Boa parte de nós talvez tenha vivido a maior parte de sua escolarização ainda sob o Regime Militar, ou ainda, com a pouca experiência democrática que o Brasil tem, tenhamos tido pouca chance de aprender a viver democraticamente. Por isso, uma escola democrática é escola para todos nós

O Projeto Político Pedagógico da Escola X (2002) foi elaborado, segundo o documento, com essa perspectiva de trabalho em equipe e de valorização à participação da comunidade. Desde então, a escola não retomou a discussão e nem propôs alterações no PPP. Considerando-se que a pesquisa realizada na Escola X, tenha ocorrido no segundo semestre de 2004, era essa Proposta Política Pedagógica que estava em vigor, portanto a que cabe analisar-se.

O Projeto Político Pedagógico da Escola X (2002) apresenta um breve histórico escolar, a distribuição de turmas, a filosofia da escola, os fins educacionais, a definição de prioridades, os recursos humanos atuantes na escola durante aquele ano, os recursos físicos da escola, com a descrição de sua área externa, a proposta do trabalho em ciclos, bem como a organização curricular e as metas a serem alcançadas em relação ao planejamento participativo; finaliza, apontando que a avaliação desse PPP deverá ser constante.

O fato de o Projeto Político Pedagógico da Escola X (2002) não estar atualizado não impede sua análise. Podem-se comparar os aspectos que permanecem na escola, os que se

foram alterando, e que puderam ser observados no segundo semestre de 2004. O documento é válido também para se fazer uma comparação com as propostas dos PCN1.

O Projeto Político Pedagógico da Escola X (2002) apresenta o histórico da escola, que coincide com o histórico apresentado por Abreu (2004), no início deste capítulo, e confirma o que foi descrito na pesquisa realizada pelo Plano Diretor do Desenvolvimento Urbano de Juiz de Fora de 1998, quando o documento apresenta as características da comunidade que atende:

A comunidade a qual a escola atende é formada em sua maioria por moradores do próprio bairro onde a escola está localizada e por moradores das adjacências, cujo nível sócio-econômico é baixo, estando esta região incluída no mapa da pobreza da cidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 1).

O Projeto Político Pedagógico da Escola X (2002) esclarece qual é a filosofia da escola e quais os fins educativos, que, de acordo com as observações feitas nesta pesquisa, permanecem os mesmos e, portanto, é mister analisá-los. Em relação à filosofia da escola:

Acreditamos ser nossa missão maior a formação humana do educando, para isto embasamos nossa prática em princípios humanistas. Buscamos desenvolver um trabalho ético, coletivo, comprometido e competente, de qualidade onde a valorização do magistério aliado à concepção do aluno como centro do processo, tendo sua cultura respeitada, conteúdos contextualizados e atuais, de forma interdisciplinar, dando-lhes oportunidades iguais em rumo à autonomia e responsabilidade e sobretudo, de que construam o seu conhecimento, desenvolvam o senso crítico, a criatividade, a arte, objetivando uma sociedade mais fraterna, justa e democrática (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA X, 2002, p. 1-2).

Em relação aos fins educacionais, o documento apresenta sete metas:

- 1º Formar cidadãos críticos transformadores da sociedade;
- 2º Tornar a escola mais democrática, que perceba e acolha a diversidade sócio-cultural dos alunos;
- 3º Possibilitar o acesso à educação, à cultura, ao lazer e às artes;
- 4º Propiciar oportunidades de construção coletiva do saber, numa ação dialógica;
- 5º Promover a união entre os alunos, visando a maior humanização e minimizando as diferenças sociais;
- 6º Estimular a criatividade, a sensibilidade, a expressão, o resgate aos valores, a atualização e democratização de saberes;

7º Respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos visando ao desenvolvimento de suas potencialidades e aprendizado para vida (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA X, 2002, p. 2).

A comparação entre a filosofia e as metas da Escola X e os PCN1 aponta semelhanças: vejam-se alguns dos objetivos gerais para o Ensino fundamental, apontados nos PCN1 (1997, v. 1, p. 107):

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Desenvolver conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

As semelhanças entre o PPP da Escola X e os PCN1 ocorrem, principalmente, quando se elegem a cidadania como eixo vertebrador, a formação para autonomia e a importância dada à formação para os valores humanos.

Em relação às prioridades apontadas para 2002, podem-se observar alterações, no sentido de que a escola conseguiu atender as prioridades, em sua maioria. No Projeto Político Pedagógico da Escola X (2002, p. 2) as prioridades são:

- Dar continuidade à organização por ciclos de formação, porém buscando avançar no sentido de informações aos pais através de registros a ser elaborado em reuniões pedagógicas e sobretudo combater o índice de reprovação (que permanece em nossa escola principalmente nas etapas iniciais);
- Trabalhar a questão do “dever” entre o corpo docente, através de grupos de estudos e também, abordar o tema em reuniões de pais;
- Incentivar os estudos dos alunos lançando mão de instrumentos avaliativos (testes, atividades, seminários, trabalhos em grupos, entre outros.) para combater o mito “ nossa escola não tem prova, não é necessário estudar”;
- Elaborar uma linha disciplinar na escola, não buscando medidas autoritárias e que privem a liberdade, mas no sentido de criar limites (principalmente

para o recreio), alcançar a autonomia e o senso de liberdade responsável. Este tema deverá ser estudado em reuniões pedagógicas;

- Incentivar o uso do uniforme, sobretudo porque a solicitação partiu dos pais dos alunos;
- Ter controle mais rígido dos alunos que não estão autorizados a ir embora sozinho da escola, através de uma ficha individual de cada aluno mantida pelo professor (além de anexada à matrícula);
- Atender mais aos pais, de uma forma individualizada, compartilhando a avaliação feita sobre o aluno;
- Dar ênfase, através das atividades curriculares, à leitura e à escrita, enfim , ao processo de letramento dos alunos;
- Estudar e aprofundar conhecimentos sobre “aprovação/reprovação” nos grupos de estudos e reuniões pedagógicas;
- Proporcionar capacitação do professor além da que já é oferecida pela SME (atual GEB), dos profissionais da escola para uso do Laboratório de Informática como recurso na educação, para isto, manteremos grupos onde a professora de nosso quadro operacional (capacitada pela SME, como multiplicadora) fará a capacitação, ministrando aula em dois turnos alternativos, fora do tempo do professor na escola;
- Efetivar o funcionamento do “Cantinho de Leitura”, espaço conjunto à biblioteca da escola.

Para se analisarem as prioridades eleitas em 2002 com o que se efetiva em 2004 na Escola X, há de se levar em consideração que, durante tal período, manteve-se a mesma direção, que fora eleita em 2000 com mandato até 2004; talvez, por isso, o PPP não estivesse tão desatualizado. Observa-se que as prioridades estabelecidas, a filosofia e os fins educacionais permanecem durante tal administração.

As prioridades foram trabalhadas no decorrer desses 2 anos. Pôde ser observado que: o “cantinho de leitura”, efetiva-se com as professoras da biblioteca; o recreio não apresenta mais problemas de indisciplina, pois as professoras e direção fazem rodízio para “tomar conta”, o que não quer dizer que se alcança a meta esperada de senso de liberdade responsável. Os atos de indisciplinas são tratados, comumente, pelos professores da seguinte forma: os alunos que não se comportam bem ficam em pé, fora da sala, encostados no corredor, em frente à porta da sala, à vista da professora. Essa é uma situação comum nos corredores da escola. Em geral, os alunos não ficam muito tempo nessa posição; somente, até a professora se acalmar. Nesse aspecto, a escola ainda discute a melhor forma de lidar com a indisciplina, tema recorrente nas duas reuniões pedagógicas observadas em 7/08/04 e

11/09/04. Já em relação ao uso do uniforme, pôde-se observar que a maioria o utiliza. Quanto aos pais, esses são atendidos com hora marcada pela direção e pela coordenação. Com relação a priorizar-se a leitura e a escrita, as professoras estão sempre visando a diferenciar os portadores de texto, o que se pôde constatar pelos trabalhos expostos na escola e nas aulas de projeto observadas. A avaliação, realizada de forma contínua pelas professoras, não são denominadas como provas. Nas aulas de projeto, a avaliação não era uma preocupação dos alunos. A retenção diminuiu com a criação do Departamento de Estímulo à Aprendizagem da Escola X, que funciona, na verdade, como aula de reforço e contribui também para auxílio no dever de casa.

As prioridades estabelecidas em 2002, em sua maioria, são trabalhadas realmente pelos profissionais da Escola X. O que se observa que ainda deva ser mais trabalhado é a organização em ciclos, pois professores e pais apresentam dúvidas quanto ao seu funcionamento. Mas, nas reuniões pedagógicas observadas, a direção aponta que esse item do PPP deve continuar sendo objeto de estudo. Outra prioridade, somente alcançada no final da administração é em relação ao uso do Laboratório de Informática. De 2002 a 2004, o laboratório foi muito pouco usado, apenas por professores que conheciam Informática, pois a idéia inicial de que uma professora multiplicadora atendesse em turnos alternativos foi vetada pela GEB, para economia de hora/extra. Somente para 2005, estava previsto um funcionário específico para uso do laboratório, segundo anunciou a diretora, em 11/09/04, na reunião pedagógica e administrativa,

A diretora justifica o fato de o PPP não estar atualizado: falta de tempo, tendo em vista o fato de a escola estar desenvolvendo diversos projetos; ela acredita que o PPP terá de ser refeito em conjunto. Esclarecendo que a proposta inicial era a de uma revisão em 2004, diz que a greve impossibilitava horários para reuniões, que cabe, agora, em sua concepção, à nova administração, a ser eleita em 2005, refazer o PPP. Entre outros, os projetos citados pela

diretora são: festas, passeios, entrevistas com autores de literatura, solicitados pelos professores no decorrer do ano, levando a direção e a coordenação pedagógica a se redobram na organização das atividades. Esses projetos acabam sendo apenas registrados nos planos de aulas, ou roteiros diários, feitos pelas professoras.

É necessário, no entanto, reforçar-se a importância do PPP e de sua atualização. Por exemplo: a Escola X foi escolhida para esta pesquisa de mestrado por apresentar uma proposta humanista, respalda-se nos PCN1, e fora indicada pelo NAVE por estar desenvolvendo um projeto sobre “Cultura e Cidadania”. O PPP, por ser um documento de apresentação da escola, deve manter-se atualizado, embora seja compreensível que, diante de um cotidiano dinâmico como o de ambientes escolares, não sobre muito tempo para se registrarem as mudanças. Entretanto, os registros são necessários, pois o fato de não fazê-los pode levar a escola a perder sua “identidade” gradativamente (GANDIN; GANDIN, 2003, p. 25).

Teixeira (2002b,mimeo), além dessa concepção de PPP como identidade da escola, amplia a sua compreensão:

[...] o trabalho com projetos pode servir mais que ao desenvolvimento do processo educativo. Fazendo da escola uma instituição efetivamente pública, além de oferecer oportunidades de vivência democrática durante o processo de ensino-aprendizagem, estaremos possibilitando o nosso próprio aprendizado, e de quem mais queira e possa dessa experiência participar, de uma vida democrática. Essa experiência pode fazer bem a nossos alunos, a seus pais, a nós mesmos e ao projeto de tornar o Brasil uma sociedade democrática. Não devemos esperar que todos estarão decidindo sobre os conteúdos a serem trabalhados por cada uma das áreas de conhecimento, mas certamente todos somos capazes de falar dos valores que queremos ver como norteadores da educação brasileira.

Além disso, o PPP é o momento onde a comunidade se reúne para construir o projeto da escola que deseja. Se a comunidade não é convidada a participar, tende a se acomodar e a distanciar-se.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICA DA ESCOLA X está em consonância com os objetivos dos PCN1 para o Ensino Fundamental, mas alguns itens estão apenas no discurso, como a questão do convívio social. A escola ainda deve avançar com relação à postura dos professores frente à indisciplina dos alunos. Uma escola que visa à formação para a cidadania e voltada para os valores humanos não pode aceitar práticas de autoritarismo e humilhação aos alunos e nem o desrespeito aos professores. Há de se construir um consenso, baseado no diálogo entre ambas as partes. Não adianta discursar sobre uma escola democrática e cidadã ou elaborar-se PPP com esses objetivos, se na prática, os alunos continuarem a ser tratados de forma autoritária, quando não fazem o que os professores estabelecem.

Veiga (1997), Gandin e Gandin (2003) alertam para essa questão. Segundo os autores, o PPP não deve apenas ser um documento exigido pelas secretárias ou gerências de educação. É preciso evitar-se que o legalismo, a burocratização se sobreponham às iniciativas legítimas. O trabalho escolar deve estar atento e coerente com os objetivos e metas estabelecidos. O PPP deve contribuir para que professores e pessoas das escolas aproveitem essa oportunidade em favor da construção de uma escola mais democrática no seu fazer diário.

4 O PROJETO CULTURA E CIDADANIA

Neste capítulo, apresenta-se e analisa-se a proposta pedagógica da Escola X, a de inserir no currículo um projeto semanal denominado “Cultura e Cidadania”, depois relata e analisa a pesquisa de campo propriamente dita, realizada em quatro turmas do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, em aulas do projeto e nas aulas de Educação Física, durante 4 meses no segundo semestre de 2004, entre 07/08/04 a 21/12/04. No mesmo capítulo são apresentados as reuniões pedagógicas, as entrevistas e os questionários aplicados na Escola X, que contribuíram para compreender a concepção de educação e a relação entre essa escola e os PCN1.

Em sua apresentação, o Projeto Político Pedagógico da Escola X (2002) e o Planejamento Curricular da Escola X (2004) destacam a formação para a cidadania e para os valores, mostrando-se coerente com a proposição de um projeto pedagógico de qualquer escola que envolva tal temática.

Sua origem vem de reuniões pedagógicas, realizadas em 2001 em que duas professoras, **A** e **AC** (Arte-educadoras), propuseram a implementação de um projeto que unisse duas temáticas: técnicas artísticas e valores de convivência humana, com o objetivo de estimular-se a criatividade dos alunos, ampliar-se a cultura e a sensibilidade dos mesmos; como consequência, esperava-se a alteração do comportamento de discentes indisciplinados e a melhoria do convívio social. O projeto fora elaborado também devido à necessidade de organização do horário das professoras de referência (como são denominadas aquelas que lecionam as disciplinas tradicionais, durante os quatro dias da semana), para que tivessem o

direito a 5 h de dedicação ao estudo. Assim, as professoras de projeto supririam a carga horária dos alunos. Em 2001 e 2002, o projeto funcionou com o nome de “Arte-educação”. Ficou conhecido pela comunidade escolar como aula de Artes; acontecia semanalmente e, simultaneamente, ou seja, no mesmo dia, eram ministradas aulas de Educação Física.

O projeto, reformulado, em 2003, por professores graduados em Pedagogia e por duas Arte-educadoras, professoras **A** e **AC**, passa a ser intitulado “Cultura e Cidadania”. Assim, assume-se um perfil diferenciado, já que seus objetivos são distendidos. A organização, feita em 2003, com prevalência em 2004, prescreve que ele será desenvolvido através de quatro aulas semanais de cinquenta minutos, em cada turma.

A distribuição das professoras levou em consideração o número de turmas, o turno no qual estavam locadas e o número de vínculos que tinham na escola. É comum, na rede, a professora ter um ou dois cargos efetivos, ou contrato na mesma escola. Em relação à escolha para contratação dessas profissionais que chegaram à Escola X, para trabalhar com o projeto “Cultura e Cidadania”, é válido ressaltar que, nesse ano de 2004, esse aspecto não obedecia a um critério específico, seguia-se a ordem da lista de convocações de contratação da rede. A profissional escolhia a vaga, considerando seus motivos pessoais (preferência pelas séries, pelos horários, pela localização da escola, entre outros); ou seja, não existia nenhuma preocupação em relação à contratação e ao perfil do profissional para projetos, por exemplo. No total, seis professoras trabalham com o projeto. Dessas, **A** e **AC** são efetivas e participam do projeto desde a sua origem, em 2001. **AC** atua na Educação Infantil, e não foi observada, por esta pesquisadora; outra, professora **K**, é contratada e novata na escola e na rede municipal. As três professoras, que compõem o quadro **H**, **C** e **M** são contratadas e novatas na escola, mas já atuaram em outras escolas da rede. A professora **M** não foi também observada, pois trabalha com o projeto na Educação de Jovens e Adultos na Escola X, o que não é foco

desta pesquisa. Na escola, três delas assumem o trabalho em quatro turmas cada; uma em oito turmas; outra em duas; e outra assume o projeto em uma turma.

Para apresentar-se o projeto “Cultura e Cidadania”, é importante que se apresente, primeiramente, a sua justificativa e, depois, os objetivos o que serve para auxiliar na sua compreensão.

A opção pelos temas cidadania e cultura, atende as necessidades educacionais brasileiras do momento. Embora os direitos civis, políticos e sociais tenham encontrado espaço nas legislações, a efetivação dos mesmos ainda é precária, reforçando uma sociedade excludente e estratificada. O aluno que exercita e desenvolve sua cidadania, tem maiores condições de reivindicar seus direitos e participar das práticas sociais vigentes. O envolvimento com o patrimônio cultural local e da humanidade como um todo, facilita um maior nível de letramento, que por sua vez facilita o exercício da cidadania (PROJETO CULTURA E CIDADANIA, 2004, p. 2, ESCOLA X).

O projeto apresenta também seus objetivos:

- Debater assuntos referentes à cidadania e à cultura.
- Utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais.
- Valorizar a leitura e a Arte como forma de enriquecimento do saber e instrumento de transformação social.
- Refletir aspectos sobre a democracia, exclusão social, direitos humanos, diversidade, preconceitos e valores.
- Questionar a realidade em que vivemos, buscando soluções para os problemas levantados.
- Valorizar a importância do indivíduo, do coletivo e do respeito mútuo.
- Adotar atitudes transformadoras de repúdio à alienação, de forma a promover o senso crítico dos educandos.
- Desenvolver o sentimento de escolaridade, participação, responsabilidade e sensibilidade, refletindo sobre temas atuais.
- Valorizar a experiência extra-escolar dos educandos nos temas trabalhados.
- Transformar reflexões, discussões, análises em mudanças de atitudes (PROJETO CULTURA E CIDADANIA, 2004, p. 6, ESCOLA X).

Considerando-se os objetivos do projeto, faz-se necessário valorizar-se a iniciativa da Escola X, em sua preocupação e tentativa de se efetivar uma educação voltada para cidadania. É importante apreciar, que esses objetivos são, na verdade, síntese dos objetivos gerais dos

PCN, se se avaliar o documento como um todo, e parte do que os PCN1 propõem nos Temas Transversais: Ética e Pluralidade Cultural. Tal proposta exige da escola uma mudança na concepção de educação e dos professores, uma troca de postura frente ao ensino tradicional e às metodologias, que objetivam a subserviência e a disciplina alienante.

A Escola X, ao implementar o projeto, “Cultura e Cidadania” merece todo o respeito pela iniciativa de construir uma educação mais democrática, visando a alcançar a tão almejada qualidade de ensino, e ainda, mais valorizada se torna por expor seu trabalho, aceitando que essa proposta seja analisada.

É de se crer que a autorização para esta pesquisa demonstra a transparência da administração, dos funcionários e professores da Escola X, que não temeram críticas; de certa forma, por terem a certeza de estar fazendo um bom trabalho, naquele momento, diante de tal contexto educacional.

Analisando-se, a justificativa do projeto e levando-se em consideração que sua primeira versão fora organizada por Arte-educadoras e que a transição de um projeto para o outro também contara com uma Arte-educadora, mais pistas, vão se evidenciando: o conceito de cultura parece estar atrelado apenas à cultura como arte; o viés da arte é utilizado para alcançar-se a cidadania.

Esses indicadores levam à reflexão: o projeto deteve o conceito de cultura apenas à arte e esse fato não causou entraves para se alcançarem os objetivos propostos? Há de se repensar a definição de cultura. De acordo com uma análise antropológica, pode-se trazer para a discussão de definição de cultura, as cinco acepções definidas por Forquin (apud SOUZA, 2002). Tais definições podem contribuir para que se analise a ótica sob a qual o Projeto da Escola X foi elaborado, e qual noção de cultura está presente, a saber: (I) *Acepção Tradicional*: visão elitista da cultura, valorização do saber enciclopédico, erudito; (II) *Acepção Descritiva*: visão desenvolvida pela Sociologia/Antropologia, considera os traços

característicos de cada sociedade, definindo cultura como todas as manifestações de um povo, de seu conhecimento erudito e popular; (III) *Acepção Identitária*: visão de que a cultura é, na verdade, um patrimônio de conhecimentos e competências de um determinado grupo, transmitido de geração para geração; (IV) *Acepção Universalista-unitária*: conceito de cultura atrelado à memória comum da humanidade, ao que determinado grupo tem de comum em sua formação; (V) *Acepção Filosófica*: a cultura como algo essencialmente humano para criar, projetar e transformar sua realidade.

Na análise do projeto “Cultura e Cidadania” e de seus objetivos, pode-se avaliar que a Acepção Filosófica seja a que mais se aproxima das suas expectativas. Porém, uma definição mais ampla de Cultura poderia estar sendo adotada, se o projeto levasse em conta a definição de cultura de Geertz (1989, p. 54):

(1) o modo de vida global de um povo; (2) o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; (3) uma forma de pensar, sentir e acreditar; (4) uma abstração do comportamento; (5) uma teoria elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; (6) um celeiro de aprendizagem em comum; (7) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; (8) comportamento aprendido; (9) um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; (10) um conjunto de técnicas para se ajustar tanto no ambiente externo como em relação aos homens; (11) um precipitado da história [...].

A definição de cultura é complexa e a noção que o professor tem de cultura irá intervir diretamente na elaboração de currículos e projetos, como por exemplo os da Escola X. Na prática pedagógica, mesmo que o professor se comprometa a cumprir uma proposta oficial ou um projeto da escola, se ele, como indivíduo, não estiver disposto a rever o seu comportamento pessoal, suas posturas na sala de aula, se não conseguir ampliar seu próprio conceito de cultura, ficará difícil que se alcancem os objetivos propostos no projeto “Cultura e Cidadania”, citados anteriormente.

O próprio projeto propaga que se trata de “uma proposta pedagógica para escola, mas que está aberto para que cada professora adapte-o à realidade de sua turma, tendo liberdade de

elaborar e desenvolver subprojetos, planejando suas aulas, selecionando atividades com liberdade” (PROJETO CULTURA E CIDADANIA, 2003, p. 7).

O Projeto “Cultura e Cidadania” da Escola X (2003) apresenta uma proposta educativa, onde a aprendizagem está pautada no discurso da formação para a autonomia, do respeito à diversidade, da importância do trabalho em grupo e de atividades prazerosas como geradoras da aprendizagem, seguindo e citando os preceitos estabelecidos pelos PCN1 (1997, v. 1, p. 101). De forma superficial, alguns autores são citados, que estariam norteando a concepção de aprendizagem presente no projeto, como os estudos de Gardner e de Vygotsky; mas não se esclarece como tais idéias estariam norteando a prática escolar.

Nesse momento, cabe avaliar o conceito de cidadania presente no projeto desenvolvido na Escola X. Apenas na justificativa, o projeto apresenta a necessidade de se formar para cidadania, e o faz lembrando que esse é um direito garantido pela Constituição de 1988, e, nesse mesmo ponto, associa a formação entre cultura e cidadania de forma imbricada, pois retoma “a necessidade de a escola valorizar a cultura para conhecê-la e reelaborá-la; pois, dessa forma, todos teriam condições de serem produtores de conhecimentos e construtores de uma nova sociedade, democrática e não excludente” (PROJETO CULTURA E CIDADANIA, ESCOLA X, 2003, p.2).

Souza (2002, p. 4) aponta a necessidade de toda escola ter a noção de “cidadania construída”, cabendo ao educador a função de difundir a idéia de uma cidadania outorgada (oferecida, permitida), ou a idéia de uma cidadania conquistada, oriunda das lutas sociais. O conceito de cidadania deve estar claro para o professor, pois, dessa forma, esse educador terá sua visão mais ampliada, poderá fazer opções com que noção de cidadania quer trabalhar, e pode até compreender que tal conceito de cidadania vai além da simples noção dos direitos humanos.

Há também a necessidade de contrapontos serem feitos em relação à educação voltada para a cidadania, pois, se não são levados em conta os limites da educação e a variedade de expectativas em relação ao sistema educacional, o discurso da educação cidadã será vazio. Nesse sentido, valiosas são as contribuições de Perrenoud, sobre o papel da escola em relação à formação para cidadania; mesmo levando-se em consideração que seus estudos remetem à educação francesa, muito do que apregoa pode ser utilizado para a análise desse projeto da Escola X, pois é pertinente também nesse contexto.

Segundo Perrenoud (2005, p. 10), “um sistema educacional não pode ser muito mais virtuoso do que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos”, ou seja, é incoerente o ensino de valores e cidadania dentro da escola, se não se considerar que, fora dela, há uma sociedade individualista e injusta. Projetos educacionais dissociados do interesse comum e sem sua extensão a melhorias na comunidade são sempre um projeto incompleto.

De acordo com Perrenoud (2005, p. 11), para se educar para a cidadania é preciso de pelo menos três registros: (i) permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente às complexidades do mundo e da sociedade; muitos alunos saem da escola desprovidos de meios intelectuais para se informarem, para formarem uma opinião, para defenderem um ponto de vista através de argumentação; (ii) utilizar os saberes para se desenvolver a razão, o respeito à maneira do outro; para isso a escola precisa instituir uma postura reflexiva e a ética da discussão; (iii) consagrar tempo, meios, competências e inventividade didática em um trabalho mais intensivo e continuado sobre os valores, as representações e os caminhos que toda democracia, todo contrato social pressupõem.

O projeto “Cultura e Cidadania”, além de não ter os pressupostos teóricos para uma educação voltada para a cidadania, como o requisito registrado por Perrenoud (2005, p. 12), já em sua origem revela problemas, pois apresenta a formação para a cidadania como um projeto

à parte, a mais na educação; o que não funciona. Os PCN1, no vol.8, já esclareciam que os temas transversais, por exemplo, não deveriam constituir-se em uma matéria a mais no currículo. Tal idéia é confirmada também por outros autores.

O problema das contribuições do sistema educacional à democracia não será resolvido com a introdução na grade horária de uma ou duas horas semanais de educação para a cidadania. Nenhum avanço essencial ocorrerá se essa preocupação não for inserida *no cerne das disciplinas, de todas as disciplinas.*(VELLAS apud PERRENOUD, 2005, p. 12).

Há de se destacar também na análise do Projeto “Cultura e Cidadania” da Escola X (2003) que a participação dos professores é de fundamental importância para que ele se concretize e alcance os objetivos almejados, tanto os professores que estiverem com a responsabilidade direta, no caso da Escola X, as professoras de projeto, além de toda a equipe pedagógica.

Para desenvolver a autonomia e a cidadania, a escola precisa de professores que sejam pessoas confiáveis, mediadores interculturais, coordenadores de uma comunidade educativa, fiadores da lei, organizadores de uma pequena democracia, condutores culturais e finalmente intelectuais. Essas qualidades só se revelarão se forem explicitamente buscadas e desenvolvidas na formação dos professores (PERRENOUD, 2005, p. 17).

A postura do professor deve ser democrática não apenas no discurso, mas na sua prática cotidiana, pois através de seu exemplo, estará educando para a cidadania. É necessário ao educador conhecimento de Sociologia e um certo grau de comprometimento com o projeto, ou com sua área de atuação, onde quer que pretenda realizar um trabalho voltado para a cidadania.

É importante que se ressalte que, em nenhum momento, o projeto da Escola X está associado ao desempenho do aluno na escola. Perrenoud (2005, p. 31) faz apontamentos a esse respeito, quando argumenta que, ao produzir o fracasso escolar, a escola não estará educando para cidadania.

O fracasso escolar não é um outro problema é o *cerne* do problema da educação para cidadania, pois, embora não sejam condições *suficientes*, a apropriação de saberes e da leitura e da escrita e construção de competências de alto nível são necessárias para a formação para cidadania (PERRENOUD, 2005, p. 31).

É preciso, portanto, promover a “Pedagogia do Sucesso” (FREINET apud ELIAS, 1996), proposta pelo educador francês Freinet, precursor dessa pedagogia. Tal registro visa à compreensão dos mecanismos que levam à formação para a cidadania. O ensino de qualidade não pode estar dissociado das atividades democráticas, pois é na prática que se aprende a democracia. A cidadania é construída e, por isso, tão complexa, não pode ser ensinada pelas vias tradicionais do ensino, requer experiências e vivências democráticas no cotidiano escolar. Segundo Perrenoud (2005, p. 39), aulas que desestabilizem os alunos, para que busquem respostas simples e verdades incontestáveis, requerem tempo para discussão e, do professor humildade para abster-se do debate e/ou ser levado aos limites de seus próprios conhecimentos; e requerem, ainda, que se tenha a coragem de, muitas vezes, expor a fragilidade dos conhecimentos científicos.

O Projeto “Cultura e Cidadania” da Escola X (2003), na prática, de acordo com as observações feitas em quatro turmas, apresentou diferentes perfis. Na verdade, em cada turma houve uma adequação do projeto, onde as variantes foram: as concepções do professor em relação à cultura, à cidadania e à educação; o comprometimento e a formação do profissional; e a realidade de cada turma. Essas observações serão detalhadas no item a seguir, onde é descrita a pesquisa de campo. A adequação, prevista no próprio projeto, como o citado anteriormente, pode ser o que Dussel (2002, p. 71) chamou de hibridação em cima de hibridação. Ou seja, os PCN1 (1997) propõem a cidadania como eixo vertebrador da educação e sugerem os Temas Transversais: Ética e Pluralidade Cultural, entre outros; a Escola X lê e interpreta o texto e elabora o PROJETO CULTURA E CIDADANIA; a professora da Escola X lê e interpreta o projeto e faz suas adaptações. O currículo, em suas diferentes instâncias,

sobrepõe-se, opõe-se, articula-se, configurando-se, assim, um espaço plural que não é possível de ser dotado de um só sentido.

Dessa diversidade de sentidos, pode-se observar que a metodologia das aulas do projeto varia entre: aulas expositivas, trabalhos em grupo, debates, apresentações e exposições dos trabalhos desenvolvidos. Vale destacar que os recursos utilizados pelos professores do projeto são: vídeos recreativos e informativos, revistas em quadrinhos, exercícios mimeografados e/ou xerocados, CDs de contação de história, argila, livros de literatura infantil, tinta guache, cartolina, giz de cera, pincel, tesoura, caneta hidrocor, régua, folhas coloridas para trabalhos com dobradura, uma folha de borracha colorida para confecção de jogos, entre outros. Todos os materiais são disponibilizados pela escola, pois a maior parte dos alunos não tem material escolar, além de lápis, uma borracha e caderno, que, muitas vezes, constitui um material doado pela escola. As variantes mais significativas são descritas a seguir.

4.1 O projeto “Cultura e Cidadania” na turma CA-7

A turma CA-7 é composta por 28 alunos, na faixa etária de 7 anos, sendo responsável pelo projeto a professora **C**, com formação em Pedagogia, novata na escola, mas não na rede. O período de observação das dez aulas situa-se entre 12/08/04 e 04/11/04.

Sala de aula, rotineiramente, com alunos falantes e grande potencial crítico, participantes interessados pelas atividades, demonstrando gostarem da aula do projeto.

A professora **C**, embora organizada e cumpridora dos horários e das normas da escola, apóia seu trabalho no planejamento da professora **A**, alegando que essa possui muito material,

que conhece melhor o projeto; ou seja, as duas professoras apresentam um trabalho semelhante, embora a professora A trabalhe com alunos de outra faixa etária: 8 anos.

Apresentando sempre muito cansada, talvez por trabalhar também em outra escola, ter filhos pequenos e tarefas domésticas, são comuns os desabaços, pelos corredores, da professora C.

Abra-se, aqui, um parêntese, para o seguinte comentário: parece não ser um fenômeno isolado. Aprofundando-se no assunto, há pesquisas que apontam que o desânimo do professor pode gerar a falência da aprendizagem (CODO, 1999). Mas, não obstante os seus problemas pessoais, a professora demonstra empenho no desenvolvimento do projeto, trabalhando da melhor forma, de acordo com suas possibilidades. Para tanto, utiliza-se frequentemente, de filmes, de texto da Literatura Infantil e de técnicas de Artes, para adentrar o universo das crianças e tratar dos diferentes conteúdos. Trabalha durante a observação desta pesquisa, em dias diferentes, temas variados, alguns se estendendo por mais de uma aula, conforme os objetivos e os ritmos da turma: relações humanas/ família, pátria/nação/ povo, meio ambiente/ primavera

No entanto, nem sempre os objetivos que são estabelecidos ou ansiados pela professora são compreendidos pelas crianças. Por exemplo: a organização de uma de suas aulas, em 12/08/04 e 19/08/04, ocorre nessa seqüência: 1) exibição do filme do Menino Maluquinho; comentário do filme na semana seguinte, 2) leitura para os alunos do livro “Macaquinho”, de Ronaldo Simões; 3) no quadro, elaboração conjunta de um texto, ou seja, produção de texto coletiva 4) atividade de dobradura, para se presentear os pais (mesmo que depois da data comemorativa), com a justificativa: “dia dos pais deve ser todo dia”.

Nessa seqüência, sozinhos, os alunos não conseguem compreender o que a professora está querendo abordar, ou seja, a temática das relações interpessoais. O gancho entre uma atividade e outra está claro somente para ela, que não faz questão de estabelecer as relações

para os alunos. Aproveitando-se da temática do livro e do filme, que tratam das relações familiares a professora sinaliza como objetivo que seus alunos acompanhem o raciocínio, e segue o planejamento, sem se atentar para o fato.

Com uma postura democrática durante as aulas: pedindo a vez para falar, escutando os alunos, fazendo eleição para se resolverem impasses e chamando a atenção individualmente, em alguns encontros, tal postura pode ser questionável, quando, por exemplo, a professora C escuta os alunos, porém tratando suas angústias de forma superficial, mesmo quando tais questões estão dentro do objetivo da aula; essa é uma postura recorrente em algumas situações. Por exemplo, na aula de 19/08/04, quando trata de família e explora o histórico do Menino Maluquinho, os alunos sentem a necessidade de conversar mais sobre o tema; de falar de parentes, do dia dos pais, que havia passado, do pai preso, da ida a penitenciária para entregar o presente, dos pais falecidos, das brigas entre outros parentes e outros desabafos. A professora, então, na explicação do que sejam parentes, distinção entre paternos, corta a fala dos alunos, sugerindo a leitura do livro de Literatura. Para uma professora, que está trabalhando com conceitos de cidadania, a fala dos alunos seria uma fonte riquíssima para diversos apontamentos. Mas isso não ocorre. Questiona-se, aqui, a sua capacidade, ou não, de desenvolver a temática, naquele e em outros momentos.

Na hora da produção do texto, na mesma aula do dia 19/08/04, a folha dada, para que a atividade seja feita, tem a ilustração do Menino Maluquinho, mas os alunos ditam a síntese da história do macaco, que acabara de ser contada; isso ocorre ou porque está mais recente em sua memória, visto que, o filme fora passado na semana anterior, ou porque têm mais afinidade com a história do macaco, que, inclusive, é mais indicada para essa faixa etária. A ilustração do Menino Maluquinho ficara sem sentido para aquela atividade. Um dos alunos sugere que o menino se chame Jader, mas a história recontada fora a do macaco.

Na atividade de dobradura, o presente dos pais, na mesma aula do dia 19/08/04 os alunos polemizam, quando questionados a quem deverão entregar o presente, no caso de pai falecido, ou desconhecido, entregariam ao padrasto, ou ao tio, ou ao namorado da mãe. A professora deixa que as crianças escolham quem mereça receber. O aluno R, sentado ao lado desta pesquisadora, diz: “É ruim, hein? Já dei presente pro meu pai e ele nem ligou, se levar esse papel vai rir de mim.” A fala do aluno leva à seguinte análise: a escola tem renovado suas atividades? Esse modelo de dobradura (uma gravata) é algo totalmente descontextualizado da realidade dos alunos, de seus pais, e demonstra que a escola ainda reproduz modelos de décadas passadas. Em atividades como essa faz-se o projeto “Cultura e Cidadania” desviar-se dos objetivos, pois elas não valorizam a cultura do aluno e não fazem parte de sua realidade. Por que não se negocia com os alunos os presentes viáveis de serem feitos na escola e que possam agradar aos pais? Por que não se aprofundar nas relações familiares? Não é através do diálogo que os alunos são conhecidos? Não basta escutá-los.

Um dos objetivos do projeto não é questionar-se a realidade, buscando soluções para os problemas levantados? Como fazer isso, calando-se a voz dos alunos, quando não se sabe lidar com duras realidades impostas pela a sociedade. Como transformar, o que não se conhece, ou que se finge não ver? Se os problemas fogem da alçada da escola , não fogem aos objetivos de se formarem cidadãos.

A professora C utiliza parte da aula do projeto para dar um “reforço” na leitura e na escrita, a pedido da professora de referência; daí, a preocupação com a escrita dirigida e com a caligrafia, mas em um projeto cujos objetivos sejam outros. A professora de referência e a professora C não compreendem que, ao trabalhar os temas do projeto, já estão trabalhando as habilidades de leitura e escrita. Por isso, não é aceitável que haja momentos, dentro da aula de Projeto, desconectados, para se treinar a escrita dirigida, isso não faz muito sentido. Por vezes,

a professora **C** faz as atividades isoladas, para atender a professora de referência, como ocorrera nas aulas observadas em 9/9/04, 16/09/04 e 7/10/04 .

A professora **C** não adota um caderno de anotações do aluno à parte. Utiliza o caderno exigido pela professora de referência, até porque tem feito atividades de reforço e, segundo a mesma, “o projeto não é uma matéria à parte”.

Em outra aula, observada em 02/09/04, pode-se exemplificar a rotina do projeto. O objetivo dessa vez é trabalhar o conceito de pátria. De forma muito superficial, estuda-se a bandeira e é pedido aos alunos para a colorirem corretamente; depois colarem nela gravuras do povo brasileiro, de pessoas que representem o povo. Aí, a professora deseja explorar a proximidade da data comemorativa da Independência do Brasil- 7 de Setembro.

No entanto, durante as atividades, inúmeras questões são apontadas pelos alunos. Como a professora não intervém, esta observadora ousa apontar-lhe o que os alunos dizem: “Vou colar o Lula, a Xuxa, o Pelé e o Renato Aragão para representar o país” (aluno B). O colega ao lado retruca: “Você escolheu o Lula só porque ele é rico” (aluno D). “É ele é rico, e eu também quero ser” (aluno B). Chamada à atenção, a professora **C** ouve o diálogo dos alunos e esclarece para a turma que: “Não tem que procurar só gente famosa, o povo simples também representa o nosso país.” O aluno A responde prontamente: “Ah! Então não vou poder tirar todo mundo da revista. Quem aparece na revista é famoso. Vou ter que desenhar as pessoas aqui da sala.” A professora **C** mantém o diálogo: “Isso mesmo! Você pode desenhar a nossa turma. Nós representamos o nosso país”. Após a intervenção a professora deixa o debate livre. A aluna **F** diz não estar achando pessoas negras na revista. A professora ajuda a procurar e encontra um pescador, mas não discute o fato de os negros raramente aparecerem nas revistas.

A professora destaca que a composição do povo brasileiro é de diferentes raças, mas não explora as diferenças sociais, ou mesmo de gênero ou faixa etária. Cabe questionar se o

fato de ser uma professora negra influencia no que ela entende por representatividade brasileira, ou se, em sua própria formação, essas diferenças são mais delimitadas.

O aluno **S** afirma na mesma aula do dia 02/09/04: “Eu não sou brasileiro”. A professora **C** lhe pergunta: “Você veio de onde?” “Eu vim da África” (aluno **S**). A professora **C** esclarece para turma: “É, eu sei que os primeiros negros que vieram para o Brasil chegaram da África, mas você já nasceu no Brasil, então você é um negro brasileiro.” O aluno **S** se cala, talvez por não conhecer aquela história. No intervalo, esta observadora questiona o aluno se ele é brasileiro e ele diz ser africano. Numa insistência, na tentativa de compreender a sua fala, ele finaliza a conversa: “Não quis falar nada com a professora porque ela é negra, mas não joga capoeira. Ela não sabe as músicas que contam as histórias dos negros. Eu sei que sou africano.”

Depois do intervalo dessa aula, o debate, realmente, começa a surgir; a professora **C** volta ao tema e esclarece para a turma que a bandeira enfeitada pelos alunos é como o povo brasileiro, fruto da mistura das raças que ocorreu com a colonização. “A mistura foi formando o povo brasileiro. Nós somos negros, índios e brancos.”

O aluno **A** (branco), fala baixinho: “É engraçado, a professora é negra e fica xingando os outros de negro. A tia está xingando ela mesma, dizendo que os outros são negros.” Esta observadora repete em voz alta a fala do aluno **A**, para que se continue a discussão da aula, riquíssima para se trabalharem os temas propostos pelo projeto, relacionados à cultura e à cidadania. A professora **C** esclarece: “Se você explicar que a raça é negra, não está xingando, quando colocamos apelidos ou falamos de forma agressiva é que é xingamento.”

Tendo esta observadora decidido a não mais estimular o debate, o que se percebeu foi que as aulas subsequentes ocorreram de uma forma padronizada. A obrigação do diálogo, do debate, que um projeto voltado para a cultura e a cidadania se propõe, leva a questionamentos.

Corazza e Silva (2003, p. 11) ao analisarem a presença do diálogo nas relações humanas, esclarecem que se deve:

Suspeitar das idéias de diálogo e de ação comunicativa. Suspeitar, sobretudo, da obrigação do diálogo. A ação comunicativa representa a restauração do sujeito consciente e soberano. A ação comunicativa traduz a fantasia de um mundo regido pelo bom senso e pela convergência. A idéia de diálogo reinstaura a presença da consciência, a presença do significado, a presença das boas intenções.

No entanto, os autores, em contrapartida, ironizam o diálogo que, ingenuamente, apregoe as igualdades, a preponderância de apenas valores estabelecidos. Corazza e Silva (2003) valorizam o diálogo quando esse “celebra a multiplicidade e a singularidade” (idem, 2003, p. 13).

Distante dessa discussão, a professora C, de forma habitual, introduz um assunto através de um livro de literatura ou um filme; depois realiza uma atividade de Artes (desenho, pintura, dobradura) e, quando sobra tempo, atividades dirigidas de leitura e cópia. O diálogo, que deveria ser comum em projeto de formação para a autonomia, é muito limitado na metodologia adotada por ela.

Embora os temas como liberdade e Educação Ambiental tenham sido abordados, nas aulas subseqüentes, as discussões deixam a desejar, mais uma vez, tendo-se em vista a idéia de um projeto que objetive formar para a cidadania, ou mesmo para a cultura. As técnicas de Artes são primárias e com recursos pouco diversificados; as discussões sobre cidadania não são aprofundadas, deixando de se explorar o potencial dos alunos.

Outra temática trabalhada pela professora C, a “liberdade”, no dia 9/9/04 e 16/09/04, tem a discussão restrita à história de um canário, ou de um pato, que não sabem voar, não há comparações ou debates, por exemplo, sobre os direitos de ir e vir, sobre a necessidade, ou não, de penitenciárias, que punam as pessoas com a falta de liberdade, com os castigos, instrumentos de coerção, ou, ainda, a importância da liberdade de expressão. Tal abordagem

faria sentido já que a escola é próxima a um presídio. Enfim, os temas não são explorados em sua multiplicidade.

As questões ambientais trabalhadas em 23/09/04 e 07/10/04, seguindo o mesmo norte, detêm-se na concepção de preservação da natureza, sem passar a idéia de que há possibilidade de se usufruir dos benefícios com inteligência. Permanece a falsa idéia de que, quem utiliza os recursos naturais, são bandidos; ou de que essa exploração tem de acabar. Tendo em vista que a formação de alunos para o século XXI deverá estar atenta em: como reflorestar, recompor o perdido, reciclar e fazer o uso inteligente da natureza, não se percebe avanço significativo em relação a esses apontamentos, já que os alunos não têm tal conhecimento, e a professora também faz opção pela versão tradicional da Educação Ambiental.

As técnicas de Arte utilizadas são simplórias, como dito anteriormente, e somente em uma atividade, nota-se a preocupação da professora **C**: que os alunos pensem sobre as cores, façam uma análise estética; isso na aula do dia 07/11/04, quando a professora lê um livro de literatura para os alunos, intitulado “O rio e a cidade dos homens”, de Regina Siguemoto. É o único momento em que o fazer é a observação das cores da ilustração e a tentativa de se compreender como podem representar “o feio e o belo”, entre outros tantos significados. Então, a professora **C** propõe que os alunos pintem o rio limpo, com tinta guache, e desenhem o rio poluído, com giz de cera, por ser mais fosco que a tinta. Como as crianças conhecem bem rios poluídos, já que o bairro, onde a escola está inserida, tem um córrego bem poluído, não mencionado pela professora, e um rio poluído e de águas escuras, que perpassa toda a cidade, é de se afirmar que os desenhos ficaram bastante agradáveis à visão da observadora. Já as pinturas ficam confusas, as crianças só têm três opções de cores. Talvez por conhecerem poucos rios e nenhum limpo, ou por falta de habilidade com essa técnica, visto que durante as observações, a professora **C** só se utiliza do recurso da pintura duas vezes.

No decorrer das aulas observadas, a professora **C** vai-se esquecendo do objetivo da presença desta pesquisadora; vai-se soltando mais, reclamando mais dos alunos, justificando seus atos, preocupada com a avaliação ao seu trabalho. Ao mesmo tempo, aumenta a agressividade com os alunos, para se manter a disciplina. Irrita-se mais em dias mais estressantes de sua vida pessoal, é o que deixa a entender. As três vezes em que coloca alunos para o lado de fora da sala, de frente para a porta, no corredor, sob a vista dela, mas não à vista dos demais alunos, toma essa atitude depois de chamar a atenção da criança várias vezes. A professora **C** diz, em conversas informais: “Essa turma é muito inquieta. Não agüento mais.” Em relação ao projeto, há uma uniformidade da metodologia da professora **C** durante o período observado.

Há, também, uma permanência de comportamento dos alunos entre si e em relação a esta observadora. São crianças inteligentes, sentam em dupla, e estão em um ambiente de projeto, de uma proposta de aula alternativa à tradicional, demonstram mais liberdade de locomoção e de expressão, o que não significa, necessariamente, indisciplina. Em relação à observação-participante, não são notados transtornos. Talvez isso ocorra por ser a visita de observação apenas uma vez por semana na turma, ou porque a escola já tenha como comportamento habitual a convivência com estagiários.

4.2 O Projeto “Cultura e Cidadania” na turma CA-8

A professora **A** (observada entre 10/08/04 à 26/10/04), responsável pelo projeto na turma CA-8, com 26 alunos na faixa etária de 8 anos, citada anteriormente como uma das principais professoras no desenvolvimento do projeto “Cultura e Cidadania”, por participar

dele desde a sua origem, é formada em Pedagogia e tem especialização em Arte-educação Infantil. Leciona há mais de dez anos e está lotada na escola há 8 anos. Seu intercâmbio com a professora **C**, revela semelhanças nos respectivos planejamentos.

As aulas da professora **A**, porém, são mais animadas: com músicas, atividades de expressão corporal e oral. Sempre se apresenta com mais disposição para o comando das atividades, se comparada à professora **C**. Destaca-se, também, pelo vínculo afetivo que cria entre os alunos, e entre si e os alunos. Demonstra toda a sua afetividade através de gestos, pela sensibilidade no tratamento com os alunos, chamando-os pelo nome. Aliás, é a única professora de projeto que conhece os alunos pelo nome, talvez, por já ter lecionado para eles em anos anteriores, em outro ciclo.

Ao contrário da turma da professora **C**, com alunos mais questionadores, a turma **CA-8** da professora **A** apresenta dificuldades em participar das discussões promovidas por ela. Embora sejam alunos mais velhos, muitas vezes, não conseguem compreender entre outros conceitos subjetivos, os da liberdade, lar, cooperação. Em relação a isso, não se pode desprezar a análise do desenvolvimento cognitivo, descrito por Piaget. O desenvolvimento moral e a capacidade de abstração vão-se desenvolver mais tarde, em torno dos 12 anos, quando as crianças já passaram da fase das operações concretas. No entanto, a participação mais ativa da turma da professora **C** suscita se a dificuldade apresentada pela turma da professora **A** não é devido à linguagem utilizada. A professora **C** tem uma linguagem menos rebuscada, mais semelhante à das crianças, àquela que estão acostumadas, inclusive, por um detalhe, pertence à mesma classe social delas. Já a professora **A** tem um conhecimento mais erudito, embora se empenhe em fazer esclarecimentos, com exemplos, não consegue estimular os alunos para o debate dos temas.

É comum a professora **A** expor seu planejamento para os alunos, esclarecendo para o grupo as regras necessárias para a realização das atividades. Inicia todas as aulas, retomando a

anterior, solicitando a ajuda dos alunos, o que é interessante, pois os encontros são semanais e essa é uma possibilidade de se restabelecer o vínculo, o elo com aquilo que já está sendo trabalhado. Essa sondagem em relação à compreensão dos alunos é importante para se alcançarem os objetivos almejados.

A presença desta observadora na turma, parece agitar a professora, tornando-a ansiosa; a impressão que fica é a de que ela tenta realizar as atividades de forma diferenciada, incluindo aquelas nunca feitas aí. A partir do planejamento e os objetivos de costume, a professora opta por atividades diferentes daquelas a que os alunos estão acostumados, como a organização das salas em “cantinhos”, trabalhos com argila, trabalhos em equipe. A turma demonstra não conhecer as regras para se trabalhar com tal metodologia e não tem ainda autonomia e disciplina para realizar as tarefas, embora esta observação tenha ocorrido no segundo semestre de 2004.

No decorrer das observações, a professora vai alterando sua forma de lidar com a indisciplina na sala. A princípio, canta para tentar chamar a atenção da turma, e conquistá-la de forma lúdica, para que se retome a atividade; depois de algum tempo de observação, a professora **A** passa a anotar o nome dos alunos no canto do quadro negro, e avisando calmamente: “Escrevi os nomes aqui, para lembrar que preciso conversar com estes alunos separadamente”. Sua atitude dá atender que aquela iniciativa não era convencional e recorrente. Ou, que seu ato tivesse uma outra conotação, aquilo que, historicamente, aconteceu ou acontece nas escolas tradicionais. Em todas as aulas, a professora **A** usa como instrumento para se manter a disciplina o apagar e acender das luzes, para chamar atenção das crianças, objetivando o silêncio. Com o tempo, passa a utilizar o recurso da cópia, como castigo. “Aluno **J**, vou te dar uma cópia bem chata para você parar com essa bagunça...”; depois de dez minutos, a ameaça torna-se realidade, e o aluno tem que escrever trinta vezes a frase: “Devo ter bom comportamento em sala.”. Lembrando-se da presença desta

observadora, a professora se justifica: “O aluno J, está me irritando não sei o que fazer com ele...”

No dia 31/08/04, no desenrolar do projeto, a professora **A**, que tão bem conhece e defende as artimanhas do diálogo, retira pelo braço, com ares de raiva, um aluno que interrompera a história que está contando. O menino fica do lado de fora, esperando a finalização da contação de história. Nesse ínterim, outro aluno é levado até a sua mesa de professora; e a ele também é imposta a tarefa da cópia, 30 vezes, da frase: “ Eu não devo atrapalhar as atividades.”Depois dessas atitudes, o encantamento da história há muito se dissipara; perplexos com o que vêem, os alunos emudecem; aquele silêncio sugere o ensino tradicional, no seu aspecto mais funesto, que ainda vive.

Nesse instante, cogita-se, que o rompimento com a escolástica não se dera, ou ocorrera apenas no discurso, pois práticas como estas estão presentes no cotidiano escolar, mesmo nessa escola, que prima pela qualidade, que visa à formação continuada de seus docentes, à construção da cidadania e que se denomina como espaço democrático.

Reconhece-se que, no fundo, professores estafados lançam mão de métodos disciplinadores da escola tradicional.

O comportamento da professora **A** não se justifica, pois quem planeja aulas dinâmicas não pode esperar dos alunos atitudes passivas. Portanto, é preciso que se repense o manejo da turma; a comunicação é um pré-requisito para se executarem as tarefas planejadas e propostas.

Em outro momento, no mesmo dia 31/08/04, a professora critica um aluno que lhe pede para ir ao banheiro. A professora **A** se revela irritada: “Você se acha no direito de falar junto comigo, e ainda pede para ir ao banheiro?” E não autoriza a saída do menino. O menino fica atônito; e esta observadora pensa no que era direito e dever diante daquela situação: talvez o aluno tivesse o dever de ouvir calado o que não lhe interessasse, em respeito aos

colegas e à professora; mas também tivesse o direito de não estar gostando da atividade; estaria com necessidades fisiológicas, que não, lhe permitissem aguardar o fim da história; e teria o professor o dever de conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante às crianças o direito de não passarem por humilhações públicas. Imagine-se o constrangimento possível, caso o menino não tivesse contido suas necessidades fisiológicas.

Depois dessas atitudes, fica muito difícil ensinar a democracia. Todo professor precisa aprender, acreditar e exercitar essa prática vinte quatro por dia, pois, somente assim, poderá ser exemplo para os alunos. Freire (1983) destaca que o exemplo fala mais do que o discurso.

Durante uma atividade em grupo, a professora A perde a compostura, quando vê “giz”, “voando” pela sala, e ameaça: “Vocês não me conhecem!”. “Ah! Se eu vir isso de novo, nossa aula vai mudar”. Em outra atividade, no dia 14/09/04, em que os alunos estão inquietos, assistindo a um filme, (“A última neve do inverno”), em uma sala apertada, com duas turmas reunidas, a professora A fica nervosa, manda calarem a boca, ameaça os alunos com cópias, bate a porta; mas após tais atitudes coercitivas, retoma o filme. Segundo Elias (apud Freinet, 1996), “toda atitude coercitiva é paralisante e é sempre, apenas uma medida paliativa”; isso se confirma nas aulas da professora A: os alunos param mediante as ameaças, mas não refletem sobre suas atitudes; minutos depois, voltam a atrapalhar a atividade. No caso, específico, vale esclarecer que a escola possui uma sala ampla, com cadeiras e colchonetes, para que os alunos assistam confortavelmente a filmes em VHS ou DVD, em uma televisão de vinte e nove polegadas; recursos modernos, que exigem o aprendizado de manuseio, mas muitas docentes não o sabem e nem se interessam por saber. Nessa hora recorrem à secretária, ou diretora, para ligarem e conectarem o filme. O problema recorrente, que provoca tumulto, é o fato de duas professoras alugarem a mesma fita de vídeo, para não encarecer os custos, já que vão passar a fita a semana inteira para as turmas. Na hora da execução do filme, reúnem-se as turmas nesse espaço, que foi planejado para acolher apenas uma.

Há de se convir que torna-se difícil duas turmas juntas em um espaço apertado, assistir a filmes que não escolheram ou a que já assistiram. Mesmo aqueles alunos, que se empenham em assistir a eles e que estão interessados, têm dificuldades em concentrar-se, pois têm a difícil tarefa de ouvir a falação dos colegas, espremidos em um canto da sala, e, como pano de fundo, os berros das professoras, ameaçando tirar o filme a cada cinco minutos. Muitas vezes, realmente, não vai à frente: pára-se o filme, ou se ameaça o término da exibição; ou se faz o discurso sobre a importância do filme, do esforço que se faz em local, etc... aí, aumenta-se mais o volume, a acústica fica péssima, insuportável. Como, mensalmente, é exibido um filme, as crianças já sabem que o máximo que farão sobre ele, depois, é um breve comentário, ou ilustrações do mesmo. Então, entender, ou não, o filme não tem importância, já que não há uma finalidade explícita naquela tarefa. Tal problema fora recorrente nas quatro turmas observadas.

A professora **A** conhece a proposta dos PCN1, inclusive a utiliza como subsídio na elaboração do projeto “Cultura e Cidadania”. É visível sua intenção de acertar. Seus anos de experiência no ensino, sua formação acadêmica, o trânsito livre que tem com a direção e com os demais colegas não condizem com as práticas antidemocráticas destacadas. Mas é claro que, em muitos momentos, consegue agradar e conquistar os alunos, por ser entre todas as professoras observadas, a única que canta, dá beijos, bilhetes carinhosos e estimula o potencial artístico daquelas crianças. Sua aula não era mal vista pelos alunos. Mas existe a dúvida: terá ensinado cidadania no sentido pleno, da palavra? Terá, para si mesma, clara a idéia do que seja cidadania?

4.3 O Projeto “Cultura e cidadania” na turma CA-9

A professora **H**, cujas aulas foram observadas entre 14/09/05 e 14/12/04, responsável pela turma CA9, com 22 alunos, na faixa etária de 9 anos, está cursando o Normal Superior, à distância (curso VEREDAS, promovido pelo Estado, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora). Novata na escola, já leciona há 6 anos na rede, efetiva em um cargo em outra escola, e contratada na Escola X.

Embora, a princípio, tenha sido bastante reticente quanto à presença em sala de aula desta pesquisadora, não definindo de pronto qual turma poderia ser observada, posteriormente, logo nas primeiras semanas, mantém um diálogo constante, observa o que é anotado sobre o mestrado, pede sugestões e esclarecimentos a respeito da monografia de graduação a ser finalizada. Durante tal período de conversa, os alunos fazem atividades, mas de modo muito disperso; acontecem, vários episódios de xingamentos e agressões entre os alunos e, por inúmeras vezes, a professora ignora o fato.

Nas conversas informais, a professora **H** solicita a esta observadora que desligue o gravador; desabafa sobre seu desânimo com o ensino, em especial, na outra escola em que trabalha, também da rede municipal. Seus olhos brilham de raiva: rancor com os alunos, com a direção autoritária, com o seu cansaço físico, com o desgaste proporcionado pela greve, já que nem todos os professores aderiram a ela, aversão ao clima desagradável que se criou; reclama que, em ambas as escolas, a reposição das aulas a deixa muito desanimada com a educação.

Nessas observações, fica muito evidente o seu desânimo, a falta de controle sobre os alunos em sala de aula, o que dificulta o desenvolvimento das atividades. Tem-se a sensação

de que se está ali, tão somente para se cumprir um horário, tanto a professora como os alunos. Em meio a tanto barulho, o tempo parece esticar-se, e as gravações ficam quase inaudíveis.

Muito semelhante ao planejamento da professora **K**, que desenvolve o projeto no **CA-10**, o da professora **H** denota o seu pouco empenho. Nos últimos meses do ano de 2004, suas aulas apresentam sérios problemas. No dia 26/10/04, quando percebe que alguns alunos se recusam a fazer o exercício descrito no quadro, dirige-se a esta observadora, em voz alta. “Eles não querem nada. Estão muito grandes. Quem quiser faz, quem não quiser não faz, quem não quiser fazer agora, vem aqui no **CA-9** de novo, no próximo ano e faz”. Faz ameaça tornando o ambiente hostil. Por diversas vezes, em dias diferentes, apresenta atitudes autoritárias como: tomar os alunos pelos braços, para chamar-lhes a atenção (solavanco); colocá-los de castigo em pé, próximo à porta; ameaçá-los de tirar-lhes o recreio. Mas as ameaças não se cumprem, pelo menos nos períodos observados. Ao debochar dos alunos, ironizando-os, ao fazer lista de nomes no quadro e ameaças de cópia, a professora afasta os alunos de si e dos temas a serem tratados.

Na aula observada em 05/10/04, a professora **H** organiza a turma em grupos de quatro e dá uma frase para cada grupo, como título para um cartaz, sobre o meio ambiente. Os alunos não entendem bem a tarefa e, depois de alguns gritos seus, como tentativa de se esclarecer o que deveria ser feito aqueles cumprem a tarefa, não obstante o tumulto. Sem saberem o objetivo da tarefa e nem para que serviriam aqueles cartazes depois, as crianças cumpriram a ordem. Na verdade, os cartazes seriam espalhados pela escola, numa tentativa de conscientização dos demais alunos, da necessidade da preservação do meio ambiente, que os alunos certamente, já compreendiam. É de se crer que os objetivos são claros somente para a professora; evidencia-se uma certa despreocupação no estímulo aos alunos. Ainda, parece que tão somente a ela interessa a confecção dos cartazes, pois, assim, cumpre-se o planejamento.

Diferentemente das outras professoras, que usam o caderno da professora de referência, como a professora **C**, ou usam folhas avulsas, como as professoras **A** e **K**, a professora **H** trabalha com um caderno somente para a aula do projeto “Cultura e Cidadania”.

Por um período correspondente as duas aulas, a professora **H** entra com um atestado médico, afasta-se temporariamente e, em seu lugar atua uma professora eventual. Esta autora se abstém de observar as aulas da professora substituta, levando-se em consideração que o foco de sua pesquisa é a investigação do currículo do projeto. Somente após a retomada da professora afastada é que se retoma a observação, completando-se o total de 10 aulas em todos os ciclos. Em 26/10/04, já de volta, a professora **H** esclarece que irá continuar a temática da aula anterior, e passa um questionário para os alunos sobre seus sonhos e expectativas de vida. Por ser uma tarefa mais tradicional, os alunos se interessam e se comportam disciplinadamente. Copiam e respondem as questões. A professora **H** ouve as respostas, mas não faz comentários. Perde excelente oportunidade de trabalhar a cidadania e a cultura dos alunos, objetivo para o qual a sua presença deveria ser indispensável. A seguir, as questões e algumas das respostas dos alunos:

Todos nós temos sonhos em nossas vidas. Sonhar é preciso para que possamos ter um futuro melhor. Expresse seus sonhos e comece seus planos de realizações:

Escreva:

a) Algo que você sonhe fazer:

Ser estilista, ser obediente, entre outros.

b) Alguma coisa que sonhe em se tornar:

As crianças não entendem a pergunta e não escrevem. Não há explicação alguma.

c) Algum lugar que você sonhe conhecer:

Cabo Frio (a maioria dos alunos, pois é o litoral mais apreciado pelos juizforanos).

d) Pessoas que você sonhe encontrar:

Xuxa, Romário, Carla Peres, entre outros artistas.

e) Coisas que você sonhe aprender:

Aprender a dirigir, a tocar bateria, a jogar bola, aprender coisas boas.

f) coisas que você sonhe para sua família:

Muita saúde, paz e alegria; outros, uma Limusine, uma Ferrari e uma moto.

g) Coisas que você sonhe para seu país:

Algumas crianças, desatentas ao acento da palavra *país*, escreveram o que sonham para seu *pai*, outras não respondem.

A professora **H** encerra a tarefa sem nenhum comentário; embora, um pouco confusa, tal atividade poderia ajudá-la a conhecer os alunos. Vale destacar que ela só reconhece o nome dos alunos mais indisciplinados; o restante da turma, trata por “você”. Em relação às demais professoras, gradativamente, vão reconhecendo o nome dos alunos, no período em que são observadas.

Os recursos e a metodologia utilizados pela professora **H** em suas aulas variam: poesia ou texto para interpretação, dobradura, filmes (iguais aos da professora **K**, pois locam os filmes juntas), desenho livre, recorte e colagem, receita de salada de frutas e de amizade, produção de texto. Utiliza livros de literatura, escolhendo os assuntos, dentro das temáticas abordadas no projeto e lança mão dos livros disponíveis na *Central do Professor*, como: “As cores e as palavras”, de Elias José, “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha; e “A menina que aprendeu a voar”, também de Ruth Rocha, alguns dos escolhidos durante o período de observação. Embora a intenção inicial tenha sido muito interessante e os livros bem escolhidos, por serem de autores consagrados, a contação de histórias pode ser analisada como tendo sido um desastre, por ter sido sempre interrompida ou pelos alunos, ou pelos avanços da própria professora; esse é um real impedimento para que se atinjam os diversos objetivos propostos: de leitura, interpretação, debate de temas; pois o encantamento se esvai, e

a aula, mais uma vez, é ensurdecadora. Dessa forma, pessoas não conseguem comunicar-se, quanto mais aprender ou ensinar algo.

Na aula do dia 23/11/04, a professora **H** demonstra estar despreparada para trabalhar o convívio social, pois, enquanto passa uma tarefa no quadro, com os alunos na costumeira desordem, há um tumulto na sala, iniciado com agressões verbais entre dois alunos. A professora **H**, embora tenha escutado a discussão, ignora o fato, até que aquilo vira agressão física. Os alunos se levantam e se socam no meio da sala. A professora **H** vê e não faz nada. O sino bate para o recreio, e todos saem como se nada tivesse acontecido naquele local, como se aquela fosse uma situação comum dentro de uma sala de aula, dentro de uma escola e, pior ainda, numa aula de cidadania. A formação e a postura dos professores devem ser repensadas, pois enquanto a coerção e a agressividade forem interpretadas como algo banal na escola, não se contribui para a diminuição da violência fora dela, e o discurso da cidadania se torna vão. As demais aulas seguiram a mesma rotina, sem aprendizagem ou fatos novos a serem destacados. Os alunos, indiferentes à presença da observadora, seguem no seu ritmo.

4.4 O Projeto “Cultura e Cidadania” na turma CA-10

A professora **K**, com suas aulas observadas entre 16/08/04 e 04/10/04, é responsável por desenvolver o projeto na turma CA-10, onde estudam 23 alunos, na faixa etária de 10 anos. É a professora do projeto que mais demonstra inexperiência. Como ela mesma diz: “caí de pára-quedas nesse projeto, só fui avisada, quando cheguei aqui.” A professora **K** alega ter tido uma formação de má qualidade, tendo feito apenas o magistério ao nível de Ensino Médio, dez anos atrás; graduada em Economia, não conseguiu atuar no mercado de trabalho,

nessa área. Resolve, então, retomar a educação não imaginando que fosse sentir tanta dificuldade. Mas a inexperiência da professora não foi paralisante, aos olhos desta observadora.

Sempre procurando ajuda com colegas de outra escola, com esta pesquisadora, com a professora **H** da turma CA-9, a professora intenciona fazer um trabalho em conjunto. No entanto, em nenhum momento, nenhuma das professoras observadas recorre à coordenação pedagógica para esclarecimentos ou dúvidas, e nem há reunião pedagógica, separadamente, para as professoras do projeto, no período desta pesquisa.

A professora **K** e **H**, ao planejarem suas aulas, priorizam o enfoque mais informativo do que formativo, discordam do viés da arte para se alcançar a cidadania. No entanto, quando solicitadas, dispõem-se a participar dos projetos coletivos desenvolvidos pela escola, por exemplo, o trabalho a respeito das Olimpíadas, ou o do Folclore, que envolvem toda a comunidade escolar.

Visivelmente, suas aulas são planejadas cuidadosamente, variando recursos, visando a estabelecer-se uma seqüência, o que nem sempre consegue, perdendo oportunidades de desenvolver ótimas idéias. Falta-lhe orientação de como explorar as temáticas. Como exemplo, cita-se uma das aulas em que passa um filme, junto com a turma CA10, “O irmão Urso”, no dia 16/08/04, muito bem escolhido, para se trabalhar educação ambiental, amizade, honra, inveja, companheirismo, valores e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Na hora da discussão as questões se detiveram na interpretação do filme, com as crianças recontando a história, e ilustração livre como tarefa de casa. Portanto, por vezes, a professora **K** perde oportunidades brilhantes, que ela mesma suscita, deixando em evidência suas dificuldades. Diversas vezes, diz não conhecer os PCN1, solicitando auxílio e explicações para esta pesquisadora. Justifica-se com o fato de ter estudado Economia e não ter feito concurso, esse documento lhe era estranho. Compreendendo que o documento lhe serviria de

instrumento de apoio para o planejamento, tomou-os emprestado na biblioteca, e utilizando-os na Educação Ambiental.

Numa outra aula, no dia 23/08/04, a professora **K**, querendo trabalhar com os valores, traz um texto muito rico, intitulado “A verdade e a Mentira”, de Willian Bennet, onde a mentira e a verdade são pessoas. A Mentira, com sua boa retórica, tenta convencer a Verdade de que mentir é a melhor maneira de se conseguirem as coisas. O texto se desdobra em uma aventura, onde a Mentira coloca a Verdade em situação constrangedora. Ao final, a Verdade resolve separar-se da Mentira e jamais se encontram. O texto abre um leque de possibilidades para a professora **K**. Ela leva os alunos para o pátio fechado, e inicia o debate, para que os alunos discutam quem tem razão na história. A Verdade ou a Mentira? Depois, vai pedindo aos alunos que se posicionem sobre o que pensam das pessoas mentirosas e das verdadeiras, e de que cada lado cada um ficaria na história.

Somente dez por cento da turma se mostram interessados em participar do debate; dois dos alunos sentam-se isolados, por terem atrapalhado a leitura, mas escutam a discussão; alguns estão dispersos, mas, por vezes, respondem baixinho as questões propostas pela professora **K**; os mais interessados respondem e debatem de forma organizada, citam exemplos pessoais e se posicionam a favor da verdade. No entanto, os alunos mais indisciplinados, e também mais velhos, com 11 e 12 anos, respondem as questões de forma mais questionadora, ignorados pela professora, enfurecida com a indisciplina deles, não valorizando suas opiniões no debate. Até que um deles reclama “Ah! Professora você não me escuta!” A professora deixa o aluno W falar: “Acho que todo mundo mente. Tem mentira grande e pequena, mas quem diz que não mente está mentindo” A professora, nitidamente, fica surpresa, pois as crianças apóiam o que aluno W diz, e confirmam que vale a pena mentir em algumas situações.

A professora, talvez temerosa de que a idéia inicial, a de fazer as crianças valorizarem a verdade se perdesse, apela para uma visão maniqueísta e toma a fala, e discursa: “A mentira tem perna curta”. Queria dizer que não se deve mentir, não porque se crê na verdade, mas por se temer a punição, quando se é descoberto?

A professora **K** relata, na mesma aula do dia 23/08/04, uma história forjada, de que passara por uma situação difícil, que mentira para sua mãe, quando pequena, fora descoberta e punida, e nunca mais mentiu. Desnecessário questionar-se se a professora estaria dizendo a verdade... Alguns alunos relatam casos de bandidos da região que mentem e se dão bem, inclusive, estão ricos, por isso. A professora **K** apela: “Às vezes, vale a pena ser pobre, mas ter a consciência tranqüila.” Argumenta: “A mentira é uma bola de neve.” “Vocês conhecem alguém que mente, que mata e se dá bem?” “O bem domina o mal!”. Caberia, aqui, a indagação: de qual planeta veio a professora? Que tipo de sociedade quer debater com seus alunos, uma sociedade irreal?

Algumas crianças retrucam baixinho: “Meu pai mente para minha mãe, e ela não descobre e nem por isso ele é mau” (aluna **C**). A professora não escuta e encerra o que era para ser um debate, convidando as alunas, que tendiam para o lado da verdade, a concluírem sobre o que pensavam a respeito da história. A aluna **I** fala: “A coisa mais feia é uma mentira. A gente fala depois esquece e passa vergonha”. A professora finaliza: “Isso mesmo, quando falamos a verdade não esquecemos, já que é verdade, aconteceu de fato”. Termina com a idéia de que a verdade é única.

Após o debate, numa conversa com a professora **K**, esta observadora faz suas reflexões sobre o assunto: a verdade é que todo mundo mente e que são os adultos que ensinam as crianças a mentirem. Ela explica que pegara o texto no caderno da filha, de forma improvisada; e não pensara na possibilidade de discordarem da idéia de que o melhor é ser verdadeiro. Embora com dificuldades de continuar o debate, disse preferir atividades desse

tipo a ficar presa à técnica de Artes. Outro questionamento feito à professora **K**: se considera que o desenvolvimento da moral e de conceitos como: bem/mal, consciência, capacidade de colocar-se no lugar do outro, já está claro para alunos de 10 anos? Ela diz: “Não sei, mas a minha filha compreendeu bem o texto e adorou, não pensou como eles.” É possível, aqui, a discussão em relação aos valores dessas crianças. Não seria um fato que, pelas condições econômicas, estrutura familiar, relações sociais, a filha da professora vivenciasse a questão “verdade e mentira” de modo diferente? Que crianças mais pobres vivenciem mais cedo a mentira, convivem com ela, em consequência de sua própria luta pela sobrevivência? Considerando-se oportuna a leitura de Piaget sobre o tema: “Desenvolvimento moral da criança”, foi sugerida à professora **K**.

Após o debate, os alunos retornam à sala, para responderem a questões críticas sobre o texto Mas devido ao horário estar restrito, e, pode-se crer, que para alívio da professora **K**, não resta tempo para corrigi-lo, nem naquele dia e nem depois. O assunto morre. Estaria a professora preparada para o diálogo? E para a arte de criar consensos, que, na verdade é pré-requisito para a construção da democracia?

A professora não soube aproveitar o momento de ouvir, de perceber seus alunos. Não entendeu que, somente assim, conseguiria entrar no universo da criança e compreenderia suas concepções de vida, podendo desenvolver um trabalho para a valorização das diferentes culturas e da cidadania.

Embora a professora **K** não priorizasse o viés artístico do projeto, a mesma possuía habilidade e interesse em buscar atividades que pudessem englobar conteúdo com técnica e arte. Por exemplo, em uma das aulas observadas no dia 30/08/04, sugere aos alunos a confecção de um jogo da velha, feito de uma espécie de folha emborrachada, atividade que consegue envolver toda a turma. Cada dupla faz seu jogo e fica feliz em construí-lo, pois

poderia utilizá-lo no recreio. A tarefa é muito bem aceita, e os alunos, realmente se dedicam a ela.

A professora trabalha, semanalmente, o jornal Tribuna de Minas, com assuntos de interesse dos alunos e do projeto. Defende que a escola deve trazer informações do mundo de fora da escola, para serem debatidas na sala. Um dos temas interessantes abordado, durante as aulas observadas (06/09/04e 13/09/04), “A escola é nossa”, parte de uma matéria sobre reclamações pela falta de merenda escolar: a professora **K** interpela os alunos: “Quem paga a escola?”, “Quem paga os professores?”, “Quem é dono da escola?” ”Quem compra a merenda para escola?” “Com o dinheiro de quem?”

As crianças se confundem nas respostas e o debate gira em torno do que seja um lugar público, o que seja imposto, quais sejam os direitos e deveres de cada dono da escola. As crianças apontam a escola como sendo do povo e que, por isso, poderia ser melhor; que a prefeitura, que comanda a escola, poderia ajudar mais; sugerem atitudes radicais contra o Prefeito, que não paga bem os professores, que “deveriam mandar prender ou bater nele” (aluno **W**). A professora **K** se vê, novamente, em uma situação complexa; tendo-se já enveredado pelos caminhos interessantes dos debates, parece não saber propor alternativas. Dirige-se a esta observadora com o seguinte questionamento: “E você o que faria para resolver os problemas de nossa escola?” Ao que esta pesquisadora responde: “Primeiramente, quando cada um sentir-se dono da escola, vai cuidar com mais carinho desse local; afinal, quem quer estragar algo que é seu? Depois, para resolverem os problemas dentro da escola, conversaria com a diretora, sugerindo que os representantes de turma se organizasse. E aqueles problemas que não se resolvem na escola, como a questão do salário e da merenda, pediria ajuda do colegiado, para uma conversa com o Gerente de Educação ou com o Prefeito, pois, na união se resolvem as dificuldades, parece que os problemas ficam menores; ao invés

de só reclamações começa-se a pensar juntos, e, aí, cada um pode ter uma idéia criativa, para se resolver de vez a situação.” As crianças batem palmas.

Em seguida, a professora **K** propõe às crianças que respondam, coletivamente, o de que gostam e o de que não gostam na escola; mas de certa forma a professora é o escriba dos alunos, filtrando as respostas dos alunos no quadro; ficando assim:

O de que eu gosto na escola?

- Merenda;
- Aula de Educação Física;
- Brincar;
- Projeto “Cultura e Cidadania” (vídeos);
- Grupo de teatro;
- Os colegas;
- Aulas diferentes.

O de que eu não gosto na escola?

- Falta de respeito dos colegas com as professoras.

A discussão é encerrada pela professora, pois alguns alunos se aproveita para debochar dos outros colegas, tornam-se agressivos, enquanto a professora está atenta ao debate, que gira em torno de cinquenta minutos, o que, certamente, dispersa os alunos com menor poder de concentração.

Um detalhe interessante é que a aula de Educação Física é unanimidade na escola. Todos os alunos adoram o professor **E** e têm um respeito profundo pelo que ele combina, inclusive aqueles mais indisciplinados ou novatos. Outra observação, a professora de referência bem como as de diferentes áreas do currículo, que aí lecionam, não aparecem, em nenhum momento, como preferência da turma.

Ao trabalhar a temática do Meio Ambiente, em 20/09/04, a professora **K** parece ter observado as indicações dos PCN1, que indicam que os estudos devem partir da realidade dos alunos. Tendo como ponto de partida o córrego próximo da escola, inicia um trabalho de conscientização sobre a importância da água; ouve-se a música “Planeta Água”, de Guilherme Arantes; debate-se sobre o que fazer com o lixo; faz-se a leitura do gibi “Chico Lata”, editado pela empresa de limpeza urbana do município. Nesses momentos, as crianças participam da aula com propriedade, pois conhecem o córrego, o bairro com estaca terrenos baldios, um universo real e conseguem avaliar que eles e todos os habitantes do bairro estão errados, que na comunidade há poucos latões de lixo, e muitos cachorros soltos, poluição e lixo espalhado.

Na aula seguinte, em 27/09/04, a professora apresenta uma seqüência da atividade, com o uso de transparência, em retroprojeter; apresenta a história do Cascão e estimula os alunos à produção de histórias em quadrinhos.

Sugere aos alunos a confecção de cartazes, para serem espalhados pela escola, estimulando-os a usarem os latões de lixo. Em seguida, oferece uma cruzadinha ecológica e um questionário de limpeza. Durante esse período (20/09/04 á 27/09/04), as crianças conseguem estabelecer vínculos entre as aulas da professora **K** e da professora **F** (professora de referência do CA-10). Nesse momento, parece que a professora está aprendendo com seus alunos, como Paulo Freire acreditava: a educação é feita em comunhão. Ao mesmo tempo em que transparece mais segurança em seu planejamento, revela a necessidade de intercâmbio com a professora de referência, pois lhe solicita que trabalhe a temática do Meio Ambiente com os alunos durante a semana, e deixando-lhe matérias de jornal, como sugestão, para que possam ser apreciadas. A professora **F** gosta dos textos e os utiliza nas aulas de Português. Assim, os alunos vão sendo envolvidos, inteirando-se sobre o assunto.

A partir do instante em que a professora **K** trabalha com a realidade dos alunos e organiza aulas mais seqüenciadas, vai-lhes conquistando o interesse e o respeito. Até aqueles alunos relutantes terminam por fazer a tarefa, pois percebem o encantamento da turma, e não querem ficar fora do grupo.

Quando as aulas são voltadas para a temática da amizade, em 4/10/04, a professora **K** já está mais preparada, a turma mais integrada, e as tarefas fluem melhor. Para introduzir-se o tema, utiliza textos, dobraduras, o filme “Hora do recreio”, contação de histórias, brincadeiras cantadas, CD de Bia Bedran, com música para divertir e unir a turma.

Em seguida, a professora **K** sugere a construção de uma receita de salada de frutas, depois, de uma "receita maluca" para conquistar amigos, onde os alunos devem apontar os ingredientes e o modo de preparo. A professora pergunta: o que é preciso fazer para ter amigos? A atividade bem propícia é a oportunidade na qual a professora **K** demonstra estar perdendo a insegurança, aproximando-se dos alunos, dialogando mais, aprendendo seus nomes, preocupando-se com sua realidade e com suas opiniões, tornando-se amiga, ratificando o aprendizado: a amizade é conquistada e não imposta.

4.5 O currículo de Educação Física (professor E)

A observação às aulas de Educação Física ocorre no período de 10/08/04 à 26/10/04. Inicialmente, é feita por curiosidade, pois não estava delimitada no campo desta pesquisa, tendo isso sucedido por se julgar que aquele era um rico trabalho em relação à formação para a cidadania e em consonância com os PCN1. Dessa forma, as aulas do professor **E** passam a ser observadas e gravadas e trazem significativa contribuição para esta dissertação. O

professor **E** trabalha com todas as turmas observadas. Na Escola X, há 9 anos, já leciona há mais de dez anos, formado em Educação Física, e com especialização em Fundamentos e Técnicas da Educação Física Escolar.

Observa-se em suas aulas de Educação Física, que todos os objetivos propostos nos PCN1 (1997), mais os descritos no PROJETO DE CULTURA E CIDADANIA DA ESCOLA X (2003), propostos pelo PLANEJAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA X (2004), estão sendo desenvolvidos fora da sala de aula: nos pátios, na quadra, no teatro de arena, no local para a ginástica olímpica, nas atividades livres e dirigidas, freqüentadas pelas crianças no mesmo dia das atividades do Projeto.

Os PCN1 e o Projeto de “Cultura e Cidadania” estão repletos dessa concepção de educação voltada para a cidadania, mas é nas aulas de Educação Física e no currículo desenvolvido pelo professor **E** que a cidadania está de fato sendo assimilada e exercida, em seu sentido pleno.

A princípio, parecia haver uma sincronia, e, aos olhos desta observadora, as professoras do Projeto desenvolviam a cultura através da arte, e o professor **E** desenvolvia, semanalmente, nas aulas de Educação Física, a formação para a cidadania.

Em conversa informal gravada, o professor **E**, lamenta: “Infelizmente quase não tenho contato com os trabalhos das professoras de Projeto. Conheço-as de reuniões, mas nunca li o projeto. Trabalho desse jeito há muitos anos, mas até acharia interessante me reunir com as colegas, já que você identificou semelhanças nos nossos objetivos. A escola é muito grande, quem sabe, nos próximos anos, a gente não consegue se reunir. Tenho certeza que a gente perde muito por não conseguir, ainda, fazer um trabalho em conjunto”.

O professor **E** logo disponibiliza o seu planejamento curricular e aponta gostar muito das concepções de Valter Bracht, Scobar, Varjal e Soares, autores que escrevem sobre sua área de trabalho e têm um posicionamento mais progressista. Indagado sobre os PCN1,

responde: “Conheço apenas o volume da minha área. Li para o concurso, mas, sinceramente, prefiro o livro que vou te emprestar, organizado pelo Libâneo, com artigos daqueles autores que falei.” E sobre a qualidade dos PCN1 de Educação Física: “Acho que é um balaio de gatos” (risos). “Acho que quem fez aquilo reuniu todas as tendências que tem na Educação Física e colocou lá. Aí, cada um faz o quer, e quem não sabe como trabalhar também não aprende ali. É muito confuso. Não tem uma linha norteadora. É um “balaio de gatos”, como diria minha avó.”

Terá o professor **E** não observado na leitura dos PCN1, que o livro de Soares (1992), consta daquela bibliografia? A sua preferência pelo autor é a tendência preponderante do documento, ou seja o planejamento do professor e suas idéias estão contempladas nos PCN1. O professor trabalha há mais de dez anos na rede, e a publicação dos PCN1 é de 1997. De certa forma, os PCN1 apenas sistematizaram a idéia daqueles autores e de práticas que já ocorriam no ensino de Educação Física, apresentando possibilidades de inovações.

Essa argumentação, então, desarma a crítica feita aos PCN1, de que o documento não leva em consideração o currículo já existente no Brasil, em diferentes regiões. Sob esse aspecto, os PCN1 não são apenas um currículo com propostas inovadoras, implementado de forma vertical e sem consulta às bases, como o discutido em capítulos anteriores. Esta autora julga essas primeiras contribuições do professor **E** para a pesquisa, muito oportunas.

A idéia de “balaio de gatos” também suscita alguns questionamentos; tal expressão, popularmente, tem caráter pejorativo, significando bagunça. Mas, na colocação do professor **E**, pode-se considerar como sendo uma análise ao currículo, semelhante à de LOPES e Macedo (2002), ainda que possa não conhecer as idéias dessas curriculistas, que o definem como uma construção *híbrida*.

[...] a marca do campo do currículo no Brasil nos anos de 1990 é o hibridismo. Buscamos com isso, compreender como se desenvolve o trânsito pela diversidade de tendências teóricas que vem definindo esse campo. Um campo assinalado, como vimos, mais pela diversidade orgânica do que pela

uniformidade. Um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos “híbridos culturais”. Em resumo, um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições (LOPES; MACEDO, 2002, p. 47).

A preocupação do professor **E**, em tempos onde o currículo é *híbrido*, soa compreensível, pois sua experiência profissional, sua formação continuada, o fato de ter especialização em sua área e a pretensão de continuar os estudos ajudam-no a fazer opções. Já em relação aos professores iniciantes, talvez, fazer opções não seja uma tarefa fácil, devido mesmo à inexperiência.

Em contrapartida, exigir dos PCN1 que assumam uma única tendência, quer na área de Educação Física, quer nas demais, seria um retrocesso, pois o resultado disso seria, novamente um currículo engessado, cristalizado. Voltar-se-ia à lista de conteúdos, a métodos, a objetivos e avaliações únicas, para diversas realidades.

A equipe da Escola X não percebe que os desencontros dos professores entre si, as professoras de referência, a coordenação pedagógica, as professoras do Projeto e o professor de Educação Física, têm esvaziado o Projeto de cidadania. Cada um tem-se empenhado individualmente, mas não tem alcançado plenamente os objetivos traçados. Será que uma maior sincronia nos trabalhos, em especial, uma maior observação ao comportamento dos alunos e na didática do professor **E** poderiam contribuir para que as demais professoras fizessem uma revisão de seu planejamento e no manejo de turma? Seriam capazes de reestruturar suas aulas, buscando um caminho para se alcançar o desenvolvimento da cultura e da cidadania assim como o professor **E** faz? A idéia, aqui, não é seguir o modelo do professor, mas avaliar-se o porquê de os mesmos alunos terem posturas diferentes, em aulas diferentes. E, talvez, a compreensão de que a postura do professor, que vem alcançando bons resultados, possa ensinar algo; afinal, a proposta não é de um trabalho em equipe? A seguir, será apresentado um pouco da rotina das aulas do professor **E**.

A organização curricular do professor **E** é baseada em uma perspectiva “crítico-superadora”, expressão utilizada por ele, em conversa informal, e que condiz com a metodologia que segue, como o verificado no autor cujas idéias ele adota, (SOARES, 1992, p. 87). Tal perspectiva significa, na prática, proporcionar inúmeras situações onde a formação para a cidadania se concretize. Acompanhando suas aulas, compreende-se como um educador pode contribuir para a formação da cidadania das crianças de 7 a 10 anos.

Outro aspecto interessante é em relação à cultura, através do conhecimento de “cultura corporal” (SOARES, 1992, p. 61). O professor **E** aponta caminhos para valorização da cultura, partindo do próprio corpo do aluno: formando-se e valorizando-se a auto-estima, por meio do conhecimento de suas limitações e possibilidades; o aluno vai sendo trabalhado para descobrir “o sentido pessoal que o jogo (e demais atividades) tem relação com a realidade de sua própria vida, como suas motivações” (SOARES, 1992, p. 62). O respeito à cultura do aluno está presente em todas as suas aulas, todos os dias, por meio de uma postura solidamente construída. Era clara a sua convicção de que: “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (SOARES, 1992, p. 62).

As aulas do professor **E**, semanais e muito bem planejadas, diferentes para cada turma, ou iguais com objetivos diferentes, são rotineiramente estabelecidas com os alunos, muito interessantes de serem analisadas.

Busca os alunos na sala; cumprimenta-os; em seguida, solicita que façam fila; e esclarece que não quer tumultos. Ao chegar na quadra, no teatro de arena, ou no campo, senta com alunos e pede a um deles que descreva a aula anterior. Depois, propõe aos alunos uma nova tarefa, que, sendo já conhecida por eles, como por exemplo “Pique-bandeira” serão lembradas as regras do jogo por um deles, à frente. Caso o aluno escolhido esqueça alguma

regra, ou se confunda na explicação, outro aluno é chamado para ajudar. Depois que as regras estão estabelecidas, o professor **E** delimita, junto com seus educandos, o espaço válido para a brincadeira. Atenciosamente, guarda os óculos, ou objetos de risco, que possam ferir os alunos, dá conta de conversar sobre algum que esteja de atestado médico ou, por exemplo, com aquele com problemas cardíacos; paralelamente, desenvolve outra atividade para esse; programa uma brincadeira à parte, sem perder o controle da turma. Jamais fica de costas para os alunos, dá atenção especial em caso de quedas, arranhões ou trombadas, analisando os casos e indicando se aquela atividade deve ser interrompida, faz compressa de gelo ou encaminha para o posto de atendimento aos acidentados, quando necessário se faz dar pontos em algum corte mais extenso ou se for um ferimento mais grave. Nenhuma reclamação ou crítica feita pelos alunos fica sem resposta.

Há um caso interessante, que deve ser relatado e que é um bom indicativo para se conhecer a postura do professor **E**. Em uma manhã muito fria, no dia 16/08/04, o professor **E** se apresenta, costumeiramente, às 7:00, na turma **CA-8**. Nesse dia, em especial, traja um cachecol azul. O aluno **F**, antes de ir para fila e depois do cumprimento do professor, muito livremente faz uma pergunta ao professor, na verdade, uma questão desafiadora: “Professor, você é bicha? Porque está usando cachecol, aí!”. Calmamente responde: “Não, **F**. Eu só estou com frio, por isso estou usando o cachecol hoje.” O aluno insiste, e parte da turma põe a mão sobre a boca e ri. Mas aquele complementa: “**F**, você deve estar estranhando, porque, aqui em nossa cidade, é mais comum ver mulheres com cachecol, mas em estados e países mais frios, é comum todos usarem. Bicha é o nome que dão para homens que namoram homens. Eu não vou começar a namorar homens, porque estou de cachecol, e eu não vou tirar o meu cachecol quentinho, porque você não gostou dele, combinado?” O aluno fica calado e sem graça. Mesmo assim, o professor insiste, como sempre faz quando era interrogado: “Sua pergunta foi respondida? Você entendeu?” O aluno **F** ri e diz: “É, mas eu não vou usar isso nunca.” O

professor **E** encerra o assunto: “E nem eu vou tirar meu cachecol, vamos para aula?” Vale ressaltar que, durante duas semanas, o professor faz questão de ir às aulas com o cachecol. Em tais situações, o aluno testa o professor; talvez, para ouvir ou ter uma compreensão do mundo, a que não conhece. Se o professor se omite, ou pior, se tem uma visão preconceituosa, a formação para cidadania, para o respeito à diversidade ficará apenas no discurso.

A maior punição nessas aulas é não participar das atividades. Fica-se sentado, vendo a turma se divertir. Para isso suceder, não há ameaças, basta que um aluno não cumpra as regras; é logo advertido; e se permanecer atrapalhando a atividade, é chamado pelo nome; sabe que deverá sentar-se e que está fora, nesse dia, da tarefa. Mesmo que resmungue ou solicite inúmeras vezes para voltar, o professor deixa claro que só terá nova chance na próxima aula.

É importante observar o momento da escolha dos times. O professor **E** solicita a presença de quatro líderes: um a um escolhe um aluno da turma, para entrar em sua equipe. Dessa forma, as equipes são organizadas de forma democrática e heterogênea. É válido observar-se que os alunos que ficam por último são os que têm menos habilidades no jogo, ou são alunos indisciplinados. O próprio grupo exclui quem não se esforça ou quem atrapalha a brincadeira, já que só tem para isso apenas cinquenta minutos.

A escolha do líder é questionada pela aluna **D**, no dia 17/08/04: "Professor assim, não vale só tem menino para escolher". Na mesma hora, o professor **E** sugere que, pela brincadeira “adedanha” (jogo de sorte que vai eliminando os participantes), um dos líderes seja eliminado; e uma menina torna-se representante. Dessa aula em diante, os alunos e alunas interessados em ser líderes, para escolherem os times, brincam de “adedanha”, então, são apenas quatro ganhadores, que serão os líderes daquela aula; isso democratiza a escolha e faz a aluna sentir-se valorizada, pois sua idéia é aceita, sem contar que o professor deixou claro que, em suas aulas, não há discriminação por gênero.

Durante as atividades, para qualquer problema de desobediência, o professor adverte verbalmente o aluno, lembrando-lhes as regras. Está o tempo todo atento. Quando a brincadeira ou jogo vira confusão ou gera algum conflito, basta o professor **E** levantar a mão, e todos os alunos, inclusive os que estão distantes, venham em sua direção, nunca usa o apito ou grita com qualquer um dos alunos. O respeito aí é mútuo. Isso chama atenção por se tratar das mesmas turmas, tão indisciplinadas na aula de projeto, que levam professores a perderem a compostura. Esta autora confessa o seu fascínio pela situação.

Ao final de cada aula, nos últimos cinco minutos, os alunos conversam sobre o que dera certo, ou não, na atividade; apontam os que empenharam e os que atrapalharam. As crianças sugerem atividades para a próxima aula. Esses momentos de diálogo sobre o currículo, a metodologia e a participação dos alunos são de suma importância, pois dão ao professor **E** a visão da turma, ajuda-o a repensar seu planejamento e, ao mesmo tempo, os alunos se sentem partícipes do processo, pois o que falam é levado em consideração. Para a organização dessa rotina, o professor acredita que a “aula aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (que sente)” (SOARES, 1992, p. 87).

Algumas das atividades observadas são: handebol, basquete, queimada, pique-bandeira, pique-fita, pique-cola, brincadeiras folclóricas (recreação), jogos pedagógicos (dama, peão, bate-volta), jogos inventados pelos alunos, alterando-se as regras.

O professor **E** explica com carinho aos alunos quando pode e quando não pode atender aos pedidos para alteração das aulas, pois, ainda que seja um planejamento flexível, também se faz importante que o mesmo seja trabalhado. Depois, desafia os alunos a voltarem para sala sem fila, e passarem pelo banheiro, para se recomporem, sem tumulto. Acompanha a turma até a sala, onde a professora de projeto aguarda, e só sai quando todos os alunos estão sentados e em silêncio, embora não seja dessa forma que recebe a turma das colegas de

trabalho. Quando a turma está agitada, fá-la descer, fazer a fila e retornar à sala. Todos já sabem como ele se comporta. Essa rotina é válida para os alunos novos do **CA7** que chegam para ele, e que vão-se acostumando com a rotina, e que já flui muito bem com os demais alunos, que há mais tempo estudam com ele.

Em relação ao currículo, o professor **E** está em consonância com os PCN1. Dos objetivos descritos nos PCN1 para o Ensino Fundamental (v. 7), alguns são destacados a seguir e foram trabalhados em suas aulas:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, sociais e civis, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as intenções entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar diferentes linguagens [...] verbal e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997, v. 7).

Acompanhar suas aulas, descrever a sua rotina, avaliando tais objetivos, comparando-os com o seu planejamento específico de Educação Física, por exemplo, na organização de jogos, eis o trabalho desta observadora. Buscando organizar jogos, cujo conteúdo implicasse

jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático, como o fez nas aulas de handebol, basquete e futebol, o professor **E** organiza suas aulas com atividades, cujo conteúdo implica no desenvolvimento da capacidade de os alunos organizarem os próprios jogos, de decidirem pelas suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo. Na sua fala, o professor proclama: “Na rua vocês brincam sozinhos e tudo dá certo, quero que se organizem como se estivessem na rua. Façam de conta que não estou aqui. Quando achar que devo eu paro a aula.”

Outra ponderação interessante, na verdade, daria até outra dissertação de mestrado, embora aquela seja uma escola “democrática” e “mista”, e a pesquisa tenha sido desenvolvida em pleno século XXI, as questões de gênero, ainda não estão bem resolvidas. Os alunos sentam-se em duplas do mesmo sexo, mesmo sem o comando de ninguém, e ficam muito reticentes quando são obrigados a trocar de lugar por algum motivo; os trabalhos em grupo são feitos separadamente, meninos com meninos e meninas com meninas. Das salas observadas, quando questionados por que não se sentavam com colegas de outro sexo, os menores demonstram vergonha; os mais velhos justificam: é “pagar mico, a menina podia pensar que estava a fim de namorar ela” (aluno **W**). Inclusive, no refeitório, onde cada turma tem uma mesa para si, sempre os grupos de meninas se sentam juntas, e os de meninos, à parte. Será que as professoras de projeto não percebem tal fato? O professor **E**, diferentemente, faz questão de integrar a turma também nesse aspecto; e tem pulso forte para defender, por exemplo, o direito das meninas jogarem futebol, reservando tempos iguais para ambos os sexos na quadra, ou ainda, formando times mistos. Uma das meninas se destaca no futebol, a aluna **A**, o fato ajuda o professor **E** a tentar convencer os meninos de que todos podem aprender os jogos, independente do gênero, que, na sua aula, ninguém está preocupado com namorar ou “pagar mico”. Consegue persuadi-los quando trabalha brinquedos folclóricos. Todos os meninos participam, inclusive, de brincadeiras tipicamente femininas, e

não ficam constrangidos: *bambolê*, corda, amarelinha, cabra-cega, entre outros. Indagado sobre o fato, ele explica: “talvez seja porque aqui fora, em um espaço mais amplo, eles não precisam se tocar o tempo todo, não estão obrigatoriamente perto como nas mesas da sala, que são feitas para as crianças sentarem em dupla, mas não tenho certeza, acho que essa também é uma questão cultural, que tento romper aqui nas minhas aulas.”

A fala do professor **E**, suscita outros apontamentos; por exemplo, a questão do toque não é trabalhada por nenhum professor, exceto, pela professora **A**, que ao cantar, por vezes, abraça os alunos. Nesse ambiente escolar observado não se vêem beijos, cumprimentos, abraços entre os alunos, o que causa estranheza e, talvez, justifique a dificuldade de aproximação entre os gêneros. Nenhum trabalho é feito nesse sentido. E aí ocorre o pensamento: se, em 2004, ainda não se realizou a escola mista, em sua plenitude, quanto tempo a escola levará para compreender o processo de inclusão, como a dos portadores de necessidades educativas especiais, e todo o processo de respeito à diversidade, que está imbricado ao conceito de cidadania? Exemplos como o do professor **E**, animam qualquer educador a acreditar, mesmo diante de tantos entraves, que há caminhos para uma educação de qualidade, que prime pela formação cidadã.

4.6 Reunião e entrevistas com os pais

Esta observadora participa, em 19 de dezembro de 2004, de reunião de pais, da turma CA-10, objetivando compreender a relação entre os pais e a direção, e entre aqueles e a professora de referência e ainda observar, especialmente, os pais e seu conhecimento sobre o Projeto “Cultura e Cidadania” da Escola X (2003). Oportunamente, duas entrevistas (semi-

estruturadas) foram feitas com os responsáveis, com os mesmos objetivos. É a última reunião de pais do ano letivo, cuja pauta é a avaliação final dos alunos e a entrega das fichas avaliativas para os pais lerem ali e devolverem, pois seriam arquivadas.

Evidenciam-se algumas dificuldades: os responsáveis não compreendem a ficha avaliativa; mesmo após a explicação da professora, os pais continuam com dúvidas. Sendo final de ano letivo, 4º período, as fichas não foram alteradas em relação aos outros períodos, mesmo assim os pais questionam: “mas meu filho passou ou não?”, “o que é estar retido”, “por que tem espaços com X, na ficha, minha filha não fez as provas?”, “as fichas ficam com a gente?” “tenho que levar essa ficha para outra escola para onde vai meu filho?”, “meu filho foi aprovado, mas ele não sabe nada, como vai para 5ª série, se não sabe fazer contas? Não obstante as explicações da professora, essa avaliação está obscura para os pais.

Segundo Abreu (2004, p. 67), os pais, via colegiado, reclamaram e conseguiram, por um ano, evitar as fichas e retomar o boletim; depois, os professores com argumentos técnicos, retomaram o uso das fichas. A mesma autora relata em sua pesquisa que observara que os pais rotulavam a escola como "fraca", por não compreenderem as fichas avaliativas e a organização dos ciclos.

É muito claro que, para os pais, a mudança de série para ciclos fica apenas na nomenclatura e na ficha de avaliação.

A professora **F** (professora de referência) esclarece como realizara o trabalho no último semestre; que, apesar da greve, muitos alunos conseguiram melhorar seu desempenho; que alguns conteúdos não foram trabalhados, por isso aparecia aquele x; mas seriam os mesmos ensinados na 5ª série; que as fichas seriam encaminhadas para a escola vizinha. A professora **F** explica que alguns alunos foram aprovados com ressalvas e os pais deveriam comprometer-se em trazê-los, fora do horário de aula da outra escola, para as aulas de reforço nesta Escola X, pois havia um intercâmbio entre as escolas.

Chegando e saindo, no total, passaram pela reunião 13 responsáveis ou pais. E no corredor, a conversa com os pais é seguida pela entrevista desta observadora. Alguns, por timidez, se recusaram a respondê-la, alegando não conhecerem a escola, por não freqüentarem; ou seja, por nada conhecerem dela, não sabem responder as perguntas.

O foco central da entrevista: o projeto “Cultura e Cidadania”. Conhecem o projeto e suas professoras? O que os filhos estudam? O comportamento se alterara com tais aulas? O que é cidadania? Qual sua opinião sobre a qualidade da escola?

Os pais entrevistados demonstram conhecer apenas as professoras de referência (que lidam todos os dias com os alunos): quando perguntados sobre a professora do projeto “Cultura e Cidadania”, dizem não conhecer; ou só a reconhecem ao se lembrarem que, uma vez por semana, o filho tem aula de Artes e não precisa levar o material costumeiro. Demonstra-me também que não conhecem o nome das professoras, nem o trabalho que desenvolvem. Nem ao menos sabem definir o que é cidadania.

Os pais não ressaltam as possíveis melhoras na aprendizagem dos filhos, mas se sentem satisfeitos por serem eles bem cuidados, pelos professores, carinhosos, pela polidez da direção, pela merenda caprichada; critérios considerados pelos entrevistados como qualidade da escola.

4.7 Reuniões Pedagógicas

Nas duas reuniões pedagógicas, em 7/08/04 e 11/09/04, os professores da Escola X demonstram seus posicionamentos críticos, liberdade de expressão e, mais do que isso, sentem-se partícipes do processo de construção de uma escola de qualidade, e revelam

disposição para colocarem em prática as idéias apresentadas pela direção da escola e por eles próprios.

De acordo com as suas colocações em ambas as reuniões, observa-se que o grupo de professores, em geral, participa de diversas atividades promovidas pela escola e pela GEB: como: empenham-se em grupos de estudos, em organização de festas e datas comemorativas, em projetos de interação com a comunidade. Relatam a participação em reuniões pedagógicas, administrativas, câmaras temáticas, trocas de experiências, cursos de capacitação, entre outras programações da GEB. Os profissionais da escola freqüentemente aceitam tais convites para eventos.

O posicionamento crítico dos professores se respalda no seu histórico de luta, travada pela escola com uma administração autoritária, que conseguiram derrubar; é realidade a eleição para a direção. Como o citado no início do capítulo 3, até 2000 a GEB é que indicava a direção da Escola X. Esse espírito de equipe, que promove mudanças, que efetiva conquistas, motiva também a participação efetiva na escola. O grupo fala com autonomia de quem se coloca como construtor da Escola X, traz e favorece a responsabilidade, a real intenção de qualidade do ensino e abraçando os ônus e os bônus da construção de uma escola democrática.

O aumento do número de turmas e de professores contratados, a grande rotatividade de professores, em 2004, fazem surgir, nas reuniões pedagógicas e administrativas observadas, a presença de dois grupos de professores: os mais atuantes, que participaram do processo de construção dessa escola e que são os líderes dela, e o grupo de professores contratados, novatos na escola, meio “perdidos” diante da sua proposta pedagógica, que, embora, bem recepcionados, apresentam-se desnorteados, mesmo no 2º semestre. São falhas na coordenação pedagógica, com um agravante, a longa greve no 1º semestre, que, certamente, impedira a formação de um grupo mais coeso entre contratados e efetivos. Nas 4 turmas

observadas, no Projeto “Cultura e Cidadania”, apenas uma professora é efetiva e participou da elaboração desse projeto. As outras fizeram as adaptações ao projeto, conforme suas possibilidades de interpretação.

As reuniões observadas inicialmente tinham cunho administrativo, estes encontros eram o local de avisos gerais da escola e da GEB e, depois, se resolviam as questões pedagógicas.

A pauta da reunião do dia 7/08/04 se resumiu quase que em avisos administrativos, como: a liberação da verba do ACVM pela PJF, avaliação das conquistas da greve e discussão da reposição das aulas, informações sobre a caixinha do professor, que estava sendo organizada para uma festa no final do ano, informativo sobre um Projeto Antidrogas, promovido pela Polícia Militar e a GEB, aviso sobre as inscrições para Jornada Pedagógica, e a organização da festa do Folclore.

Depois desses informes mais administrativos, a diretora passa para uma segunda etapa da pauta: as questões pedagógicas; propõe que seja retomada a idéia de grupo de estudos, aos sábados, e seminários sobre temas educacionais, questiona quais seriam os temas de interesse dos professores. Na discussão, a escolha dos temas fica entre alfabetização, ciclos e a formação de valores, pois a maior parte dos professores reclama de problemas de indisciplina de alunos com históricos complicados. É um assunto recorrente.

A importância no sentido de valores, da formação para o diálogo, do convívio social, é tema freqüente. Para quem está chegando, pela primeira vez, na escola, não se passa a idéia de que ali se desenvolve, um projeto, justamente de “Cultura e Cidadania”.

A professora **R** diz: “para ensinar cidadania e cultura precisaríamos também que os professores aprendessem, pois tem professor que nem sabe explicar o que é cultura.” Algumas críticas são feitas ao projeto “Cultura e Cidadania”.

A professora **EF** fala: “Aqui, na escola, já tem projeto de cidadania, o que está faltando é esclarecer que o projeto não é aula de Artes, que me desculpe o pessoal de Artes que organizou o projeto. Os pais ainda têm a visão de que o projeto é para colorir e pintar. Preciso de ajuda, o projeto podia me apoiar. Dou aula de reforço e pego uma turminha bem levada. Eu apanho dos alunos. Estou toda roxa. Outro dia até...um aluno fugiu da escola. Chorei muito, mas descobri que a gente não pode abraçar o mundo de uma vez. Os alunos têm muitos problemas e eu não vou conseguir resolver todos os problemas deles.”

A professora **F** retruca: “Vocês estão falando em estudar alfabetização, mas eu acho muito difícil alfabetizar crianças que não tomam nem banho, não sabem nem os cuidados básicos.”

A vice-diretora, interfere na questão, dizendo que, em alguns casos, os alunos tomam banho na escola, são crianças que ficam o dia inteiro na escola, pois freqüentam as oficinas e em outros, alunos muito pobres que chegam sujos na escola.

Na fala do professor **E**: “Deveríamos trabalhar então com a família, envolver os pais para ajudar a resolver esses problemas que extrapolam a escola. Tem que “pegar” o ouvido do pai e da mãe.”

A diretora percebe ser o assunto polêmico e então, posiciona-se: “Gente, já conhecemos os problemas da escola. Vamos resolver essas questões é no dia-a-dia e através dos grupos de estudo; e me coloco à disposição para ajudar. Mas se ficarmos nos lamentando, não seguiremos em frente com o que precisa ser resolvido ainda hoje.” Então, convida todos para o intervalo, com um café. Na volta, propõe a divisão dos professores em 3 grupos, para que se articulem, na organização de 3 mini-projetos: Olimpíadas, Folclore, o Seminário sobre Leitura. Depois de se reunirem e realizarem as tarefas previstas, deverão retornar ao grupão para apresentar as propostas que seriam acrescentadas, ou abolidas, de acordo com a intenção dos demais professores.

É interessante observar que o que fica decidido nas reuniões é realmente efetivado; as decisões são coletivas, cada atividade é compromisso de todos, há uma equipe responsável para se impulsionar a realização das tarefas. Embora não tenha sido pesquisada a realização dos mini-projetos, esta pesquisadora, através dos alunos e pelos trabalhos expostos, tomou conhecimento de que os projetos foram realizados com êxito.

Na segunda reunião, realizada em 11/09/04, mais administrativa, são dados avisos como: a prefeitura retomaria o pagamento de um adicional de 20% para professores que trabalham com alunos especiais; a reforma no laboratório de Informática; e que a GEB havia liberado um professor específico para a função; convite à escola, para ir ao teatro, professores e alunos; informações sobre inscrições de artigo para a Revista do Professor; a escola receberia, três vezes por semana, como doação, exemplares de um jornal local, para se trabalhar com os alunos, etc.

A diretora lembra da comemoração do Dia da Consciência Negra, com uma semana de festividades. A partir desse momento, a reunião se transforma em um riquíssimo debate sobre: racismo, preconceito, diversidade, colonização, o que havia para se comemorar, qual a melhor forma de se fazer a festividade, se o fato de se ter uma semana de festa para a raça negra já não era um preconceito.

A polêmica acirra os ânimos, e os professores podem demonstrar seus conhecimentos sobre o tema, e que estão muito bem informados, inclusive, nas questões relacionadas ao Multiculturalismo, atualmente, tão divulgado no discurso acadêmico. A clareza, que o debate vai alcançando, gera a transformação da idéia inicial. A festividade é denominada: “Raízes do Brasil” e, por diversos meios (teatro, dança, música, poesia, artes plásticas, culinária), desvelaria os preconceitos presentes no Brasil, desde a sua colonização.

Através das reuniões observadas, pode-se perceber que os professores são bem qualificados, que as discussões atuais em Educação estão presentes em suas falas, que

compreendem bem as dificuldades da escola, porém nem a sua formação acadêmica dá conta de tantos entraves. Os problemas presentes na escola estão, muitas vezes, fora do controle do professor, pois são questões sociais. Justamente por isso, os professores têm grandes expectativas com o projeto “Cultura e Cidadania”; apostam nele, acreditando que ele poderá amenizar as dificuldades de convívio, pelo menos dentro da escola.

4.8 Entrevista com a professora de referência

A intenção de se entrevistar uma professora de referência é para compreender se há uma relação entre o projeto “Cultura e Cidadania” e as aulas durante a semana; se a professora conhece e usa os PCN1. A entrevista, semi-estruturada, focando justamente esses objetivos, realiza-se no dia 19 de Dezembro de 2004.

A professora F, muito receptiva, fala do quanto gosta da escola, descreve o tipo de trabalho que realiza, diz que já trabalha na escola há quatro anos, que considera a Escola X uma das melhores da rede municipal, por ser muito organizada, e pelos professores efetivos serem muito unidos. Quando questionada se conhece os PCN1, responde: “Li para o concurso”. Indagada se usa os PCN1 no seu planejamento; se conhece o Planejamento Curricular (2004) da Escola X, diz: “Não. Sigo o planejamento da escola e faço as minhas adaptações”. “Não, nunca vi o documento todo não, só tenho o planejamento do CA-10.” A professora também não se recorda de reuniões realizadas especificamente para a elaboração do planejamento, em 2003: “Só se as reuniões para organizar o currículo foram feitas nas reuniões pedagógicas, junto com os conselhos de classe, mas não me lembro de termos estudado os PCN1, só estudei sobre eles para o concurso, nem me lembro mais.” Realmente,

não sabe que toda a movimentação curricular da Escola X segue as orientações dos PCN1, o que remete a um ranço histórico: o professor recebe uma proposta curricular pronta e apenas tenta executá-la.

A professora **F** destaca a importância do projeto “Cultura e Cidadania”, mas fica reticente, quando questionada se há intercâmbio entre ela e a professora do projeto; também, quando é questionada se nota interesse dos alunos pelo projeto, se eles comentam, se trazem informações novas sobre as aulas de “Cultura e Cidadania”. “Ah! Assim: os meninos comentam, mostram alguma atividade, mas eu e a **K** nunca nos encontramos; quando quero que ela me ajude a reforçar alguma matéria, escrevo um bilhete para ela.” “Me lembro uma vez, que ela estava trabalhando sobre Meio Ambiente. Ela me avisou e deixou sugestões de atividades para eu desenvolver com os alunos durante a semana, pois uma vez só na semana é pouco tempo para desenvolver um projeto maior. Aí cheguei a trabalhar os textos jornalísticos que ela sugeriu. Acho que ela faz um bom trabalho, sem contar que, sem o projeto, teríamos que vir a escola todos os dias da semana.”

A professora **F** não sabe informar outros temas trabalhados pela professora do projeto; diante da insistência desta entrevistadora, repete que o projeto é muito bom.

Observa-se que as professoras de referência, em especial a **F**, não participam e nem conhecem os objetivos do projeto “Cultura e Cidadania”, tão pouco se preocupam com essa questão. Percebe-se que possuem uma visão deturpada sobre o Projeto, que seja recreação ou algo sem valor educativo, importante apenas para lhes dar uma folga semanal. Sério mesmo, apenas os conteúdos por elas ministrados supervalorizados como fundamentais. Tal fato demonstra a falta de intercâmbio entre as professoras e a falta de intenção em se fazer um trabalho coletivo.

A entrevista com a professora **F** leva a uma reflexão: será o projeto, na verdade, um “tapa-buraco”, para que as professoras de referência tenham folgas semanais? Será por isso

que as professoras efetivas escolhem ficar como professoras de referência, e o projeto acaba mesmo prejudicado, ficando a mercê da boa vontade e da qualificação de professores contratados, que mudam a cada ano de escola e não podem dar uma seqüência no trabalho iniciado?

4.9 Questionários

A aplicação do questionário surge da necessidade de se compreender como os professores recebem os PCN1, se os conhecem, se usam como referência em seu planejamento. Nove professores da Escola X são convidados a respondê-lo. As quatro professoras do projeto que foram observadas (**A,C,H, K**), as quatro professoras de referências das turmas CA-7, CA-8, CA-9, CA-10 e o professor **E** de Educação Física são os questionados. Somente 4 professores o devolvem: uma professora de referência do CA-9, professora **T**; o professor **E**, de Educação Física; professoras do projeto, **K** e **A**. Os outros professores se recusaram a fazê-lo. Embora tenha sido pequeno o número de questionários devolvidos com respostas, algumas delas contribuíram com os objetivos desta pesquisa. Vale lembrar que o questionário é o anexo B desta dissertação. Nem todos os professores responderam a todas as questões; então, serão descritos e analisadas apenas aquelas que cada um respondeu.

O professor **E** que recebera os PCN1 na escola, já leu o vol.7, de Educação Física: considera que eles não trazem mudanças profundas para a prática escolar; propõe a junção de todas, ou quase todas, as metodologias atuais e vê neles pouca importância. Dentro de sua área, julga essencial conteúdos como: jogo, esportes, lutas, dança e ginástica. Reconhece os

temas transversais e aponta que a transversalidade não está ocorrendo, afirmando que cada professor está inserindo os temas apenas em seus conteúdos. Sobre a escolha de temas, sobre outras opções, não vê nisso qualquer relevância, que a aprendizagem de temas sociais está associado à postura do professor. Reconhece que o desenvolvimento das habilidades objetivadas pelos PCN1 no Ensino Fundamental é viável. Em relação ao Projeto “Cultura e Cidadania”, diz que esse não tem o objetivo de substituir os temas transversais, mas contribui para a ampliação dos conhecimentos em Arte e Cidadania; que já fizera um trabalho em parceria com o **CA-10**, com a temática brinquedos e jogos populares, no final do ano. É fato que as respostas do professor são condizentes com seu discurso e sua prática.

A professora **K** tem dificuldades nas respostas ao questionário, pois tomara conhecimento da existência dos PCN1, em 2004, no convívio com esta observadora, no período da pesquisa na Escola X. É seu primeiro trabalho com a Educação, pois atuara antes na área da Economia. Julga importantes os conteúdos: Meio ambiente, Valores, Cidadania, Sexualidade. Acredita que a maior contribuição que o Projeto dera seja em relação ao Meio Ambiente. Percebe claramente, a mudança de postura dos alunos. Faz intercâmbio com a professora regente, como o uso comum de jornais, o trabalho com diferentes textos, explorando os mesmos temas nas aulas e no projeto. A professora **K**, critica o Projeto, quando esse se atém às atividades artísticas, esquecendo-se da formação para cidadania. Tem a certeza de que seu trabalho está em pleno desenvolvimento; quando destaca o trabalho sobre o Meio Ambiente, considerando- como tendo sido coeso, voltado para a cidadania.

A professora de referência **T** (CA-9) revela dificuldades de compreender as questões, não respondendo a maioria ou fazendo-o de modo desconexo, com erros ortográficos. Com formação em Magistério (Ensino Normal), graduação em Matemática, e especialização em Educação Matemática, leciona há 8 anos, mas é o seu primeiro ano na Escola X. Alega ter feito apenas uma leitura superficial dos PCN1. Afirma que o Projeto “Cultura e Cidadania”,

possibilita aos alunos uma maior interação social, o que facilita a aprendizagem; que o mesmo contribuiu para a formação mais crítica dos alunos no dia-a-dia. Em uma oportunidade trabalhara, juntamente com a professora de Projeto, o tema Higiene e Saúde, tendo ficado responsável pelo conteúdo e a professora do projeto, pela parte lúdica. Valoriza o viés artístico do Projeto, pois que isso ajuda a desenvolver a criatividade dos alunos e explora suas potencialidades. Demonstra conhecer e valorizar o Projeto, mas, dos PCN1, não conhece quase nada.

A professora A recebeu os PCN1 na escola e os leu; conhece sua organização. Aponta como inovações o currículo voltado para uma formação mais ampla, além da proposição do ciclos e da transversalidade. Não cita conteúdos de maior relevância, pois acreditando que, a partir do momento em que foram selecionados, sejam todos importantes.

Reconhece o que são e quais são os Temas Transversais, mas tem dificuldade em sugerir novos temas. Em relação à tal transversalidade, afirma que, na prática, não se concretiza e que não gosta da estruturação dos PCN1. Ainda que os PCN1 objetivam uma cidadania ativa, sendo todos os seus objetivos importantes para a formação de uma sociedade mais democrática, a sociedade dos sonhos. Em relação ao uso dos PCN1, diz não se apoiar no documento ao planejar suas aulas, embora, por vezes, reconheça semelhanças entre o que planeja e o que os PCN1 propõem. Reconhece seus objetivos centrais para o Ensino Fundamental e os considera viáveis; que os professores podem contribuir para que esses sejam alcançados, já que os alunos têm potencial. A professora afirma não ter feito intercâmbio entre o Projeto e a professora de referência.

Acredita que os Temas Transversais devam ser de responsabilidade de toda a equipe da escola, e não só dos professores do Projeto “Cultura e Cidadania”. O maior destaque desse Projeto, em sua opinião, é contribuir para que os alunos sintam desejo, gosto por aprender, dizendo “até apesar de nós”. Conhece bem o discurso dos PCN1, respondendo as questões

com coerência. Vale destacar que assume sua postura autoritária, aliás, observada durante as aulas de Projeto, revelando seu desejo de que os alunos tomem gosto por aprender, apesar de suas falhas, como professora, tantas vezes.

4.10 Considerações finais sobre o Projeto Cultura e Cidadania

No decorrer de quatro meses de pesquisa de campo e de observação-participante, despertou-se o desejo de uma reflexão séria que levasse a traçar as considerações sobre o que faltava à Escola X para que alcançasse os objetivos propostos para a sua atuação educacional. A tentativa de transposição da responsabilidade do ensino da cidadania e cultura, através da Arte, para os professores do Projeto “Cultura e Cidadania” trouxe dificuldades em se compreender a temática. Em sua origem, esse tema não são duas novas áreas de conhecimento, mas representa uma formação para valores, que pode acontecer de formas variadas, envolvendo toda a comunidade escolar, todas as áreas de ensino, não de forma isolada.

Não se pode negar a evidência de que todos os professores ensinam e aprendem, todos os dias, com os seus alunos a cidadania e a cultura, ainda que não demarquem em seus planejamentos objetivos que envolvam essas idéias, embora pareça um tanto quanto difícil isso não suceder.

A Escola X desenvolve o seu trabalho, numa tentativa explícita de valorizá-lo perante a comunidade, frente às novas e às velhas demandas que envolvem o ensino, muito embora as quatro professoras, que aí atuam como sendo do projeto “Cultura e Cidadania”, deixem em evidência suas carências no desempenho dessas tarefa. Afirma-se, aqui, que tais profissionais

deixam mesmo a desejar no quesito “formação para a cidadania e cultura”, não obstante acreditarem estar fazendo o melhor, de acordo com sua formação individual.

Ainda que o referido Projeto apregoe em seus objetivos que levará em consideração a cultura do aluno, na prática isso não ocorre. Ao contrário do seu discurso, a Escola, por falta de recursos humanos, não facilita mesmo a concretização de seus propósitos. Fala-se, no Projeto, de uma cultura erudita, de apresentação do patrimônio cultural da humanidade, de disposição para se trabalhar com telas clássicas, como propõe em seu planejamento individual, mas o que se percebe é a não execução desses planos, “por falta de tempo”, pela dificuldade de reprodução de cópias coloridas, pela dificuldade de ampliação das mesmas. Enfim, os alunos estão longe de serem favorecidos por esses benefícios.

Na prática, o que acontece é a aplicação de técnicas de artes. No período em que esta pesquisa se realiza, “a cultura primeira” (FREIRE, 1983) do aluno não é evidenciada de forma significativa, através do Projeto, que se propõe a isso, de acordo com seus objetivos.

A concepção de que alunos e professores “[...] aprendem e ensinam com experiências da vida, com diálogo, com comportamento, com relacionamento e com o conhecimento que cada um tem de si, do outro, do mundo” (PROJETO CULTURA E CIDADANIA , ESCOLA X, 2003), apresentada por esse documento, não coincide com a postura das professoras, muitas vezes, apesar da boa vontade tantas vezes demonstrada. Não se pode ignorar que, para isso, em muito contribui a formação acadêmica e pessoal do profissional

Não será exagero considerar que o professor **E** seja uma exceção à regra, pois que assume, com a naturalidade de quem já incorporara uma postura dialógica, cidadã e de respeito aos alunos, às suas subjetividades, o seu papel de profissional ciente de suas responsabilidades.

Embora a professora **A** tenha elaborado seu planejamento com a intenção clara de caminhar por uma trilha, a de ter uma postura dialógica, por vezes se perdia. Talvez, por

possuir dois vínculos efetivos na escola, uma dupla atribuição, e, por isso, mesmo, ser muito requisitada na execução de tarefas diferentes. Não conseguia atingir os objetivos propostos, embora se destacasse entre outras, por compreender, ao que parece, por entender melhor a essência e a importância do Projeto “Cultura e Cidadania”. Sempre disponível para o empréstimo de material a ser utilizado nas aulas, a fazer o intercâmbio com as outras professoras, a sugerir atividades, a organizar um banco de dados para todas as professoras de todos os turnos, conquistou a confiança e a credibilidade de todos, com sua capacidade de inter-relacionar-se, com seus conhecimentos sobre a escola, ainda que não tivesse a função de coordenadora pedagógica.

O maior desafio proposto no Projeto “Cultura e Cidadania” é a intenção de “manter uma unidade na pluralidade” (PROJETO CULTURA E CIDADANIA DA ESCOLA X, 2003). O que se observou, porém, foi a ausência dessa unidade entre as quatro professoras mencionadas. Entre essas e as professoras de referência, e mesmo entre essas todas com o professor de Educação Física.

É de se apontar, em relação ao perfil dos profissionais, que a GEB deveria considerar alguns aspectos no momento da contratação, pelo menos em relação aos professores que assumirão o Projeto “Cultura e Cidadania”. Isso porque um contraste entre a formação, a vocação e a tarefa a ser executada pode impedir o desenvolvimento do Projeto, favorecer o seu atraso. Pois os objetivos vão-se perdendo, alterando-se, o suficiente para a desmotivação dos professores e dos alunos.

O Projeto “Cultura e Cidadania”, da Escola X cita Gardner, com a teoria das múltiplas inteligências; e, Vygotsky, com a teoria da mediação, da importância do trabalho em grupo. Respalda-se nesses autores, visando a nortear o trabalho, mas não esclarece a metodologia que une as duas teorias.

Mas, esforçando-se para encontrar a presença dessas duas teorias nos planejamentos e na metodologia das professoras, esta pesquisadora alcança o seu intento: ainda que de forma dispersa, há a mescla daquela, quando, por exemplo, as professoras usam recursos variados para alcançarem os objetivos propostos. As múltiplas inteligências, pois, podem ser valorizadas, quando usam recursos diversos: música, pintura, filmes, exercícios práticos, escritos, brincadeiras. Tão valorizado por Vygotsky, o trabalho em grupo foi subestimado, embora as mesas dos alunos comportem duplas. Subestimados, mas não totalmente eliminado: umas cinco atividades em grupo foram observadas no período da pesquisa desta autora - quatro meses; a maior parte delas era individual.

Na prática, o projeto “Cultura e Cidadania” é uma iniciativa, um primeiro passo para a valorização dos temas sociais, ainda em processo de construção e formação de seus professores.

Ao final do ano letivo, as professoras do Projeto e as de referências foram questionadas a respeito da atribuição dele, das possíveis modificações ou de seu encerramento. A professora A revelou-se a mais convicta de que cidadania deve ser ensinada por toda a escola e não como um projeto à parte. As demais professoras consideraram o seu término um retrocesso, pois, não obstante ser função de todos ensinar cidadania, poucos se comprometem com essa tarefa. Há de se observar que todas as professoras do Projeto reconheceram que precisam capacitar-se mais para a educação para a cidadania.

Muitas outras sugestões foram apontadas, como a mudança de nome e a de metodologia. Mas isso, na ocasião, ficou decidido como tarefa da qual se encarregariam as professoras do Projeto em 2005. Estabeleceu-se que era necessária a criação de mecanismos que favorecessem uma contribuição mais efetiva para a melhoria do convívio social, pelo menos naquela escola, e para um maior intercâmbio com as professoras de referência.

Esta pesquisadora se reserva o direito de dizer que a grande preocupação deve ser a capacitação desses professores acima citados. A coordenação pedagógica deveria incentivar as professoras efetivas a acolherem a proposta do Projeto, promover estudos específicos para as professoras que, no futuro próximo, atuarão nessa proposta, a fim de que sejam evitadas ou amenizadas situações contraditórias: entre o que se propõe e a postura dos professores, assim como seus planejamentos diários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho é importante retomar-se o que foi discutido em cada capítulo, numa tentativa de síntese entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com vista a se responderem as questões propostas inicialmente, que buscaram compreender o processo de implementação dos PCN1 em um estudo de caso, na rede municipal de Juiz de Fora.

O primeiro capítulo é abordagem dos PCN1, onde se avalia o documento, analisando-o sob diversos ângulos. Na discussão a respeito da sua elaboração, sua divulgação e sua estrutura é apresentada a proposta dos PCN1 (1997), com uma visão de como uma política educacional pode ser, desde a sua origem, uma questão polêmica e controversa. A presença do pensamento de curriculistas renomados, favorece as críticas ao documento. Numa contextualização da referência curricular do MEC, com as proposições legais sobre currículo no Brasil, a perspectiva histórica contribuiu para situar os PCN1 e compreender o contexto em que as políticas educacionais são implementadas, o que torna possível a análise crítica da realidade. Também, o conceito e os tipos de currículo descritos por Silva (2002) possibilitam a avaliação do “hibridismo” nos PCN1.

O segundo capítulo apresenta as condições oferecidas pela Prefeitura de Juiz de Fora, a organização da GEB e sua infra-estrutura, a proposta curricular em construção, a capacitação dos professores e assim como a avaliação aos mesmos. Dessa forma, vai sendo descrita a composição do ambiente da pesquisa, partindo-se do geral: a política nacional; para o particular: a realidade do município; até chegar ao ambiente escolar, onde o estudo de caso fora realizado.

O terceiro capítulo expõe o ambiente da pesquisa propriamente dito, o histórico da escola, a proposta curricular, o PPP, a organização das turmas, as condições sócio-econômicas dos alunos, a infra-estrutura da escola, num detalhamento do ambiente da pesquisa. Estabelecem-se, também, relações entre o Planejamento Curricular da escola com o seu PPP, e os dois documentos em relação aos PCN1, observando-se as semelhanças entre eles.

No quarto capítulo, Projeto “Cultura e Cidadania”, faz-se uma análise documental do projeto, de modo que seja comparada a proposta pedagógica da escola com os PCN1, e é avaliada a implementação desse Projeto

Nesta pesquisa, algumas das análises apuradas são importantes para compreensão das considerações finais. Em relação às políticas de implementação dos PCN1, direcionadas pela GEB, vale lembrar que a gerência reconhece a autonomia das escolas para a elaboração do currículo, deixando sob elas a responsabilidade do planejamento curricular, o PPP, bem como a distribuição de espaço/tempo. Mas, através dos NAVES, dos cursos de capacitação, das câmaras temáticas e do Caderno do Professor, a GEB indica algumas diretrizes curriculares, que tendem a apresentar os PCN como referência.

Os PCN1 estão presentes nos documentos da escola, no PPP e no Planejamento curricular, mas nem sempre nas práticas educativas. No projeto “Cultura e Cidadania”, as professoras fazem a contextualização dos PCN1, mas com certas adaptações contrárias às proposições do próprio documento. Por exemplo, o projeto torna-se uma disciplina à parte e sem uma identidade própria. Por vezes, serve apenas para que as professoras de referência tenham um dia para planejamentos e estudos fora da escola.

A Escola X, portanto, apresenta distorções entre o discurso pedagógico do Projeto e a prática pedagógica observada em sala de aula. A ação pedagógica não está coerente, mesmo levando-se em consideração a possibilidade de que cada professora esteja recontextualizando o Projeto, conforme seus conhecimentos e de acordo com o que julga necessário para cada

turma. A formação para a cultura e para a cidadania não se concretiza, portanto, da maneira como está prevista em seus objetivos. É possível que, aos professores falte capacitação para se renovar o seu fazer pedagógico, para a formação para a cultura e para a cidadania, o que muitas vezes lhe escapa. Por outro lado, há um diferencial nas aulas de Educação Física, cujo professor E não é o responsável direto pelo Projeto. A sua postura democrática advém de sua formação acadêmica e social, acrescida de um comprometimento pessoal com a qualidade do ensino.

É possível a afirmação de que a rotina do projeto “Cultura e Cidadania”, realizado pela Escola X, apresenta-se sem rumo, o que remete à noção de caos, à ausência de ordem, quer seja pela pouca organização das aulas, que, por vezes, leva a relatos da presença do autoritarismo na sala, quer pela incapacitação da professora em organizar uma seqüência lógica para o estudo e a vivência da cidadania; ou ainda, pela sua falta de preparo na associação de teoria e prática, mesmo quando conhecendo a teoria, mas não conseguindo executar o que propõe como meta.

A presença desta pesquisadora na Escola X provoca uma “perturbação”, que leva as professoras do Projeto a um certo desequilíbrio, um certo repensar de sua prática e a uma curiosidade frente as propostas dos PCN1, para a formação para a cultura e para a cidadania. É de se crer que, para os próximos anos, as professoras, que estejam participando da construção do currículo real dessa escola, possam entrar em um processo de “auto-regulação”, de repensar a prática à luz da teoria e vive-versa. Na verdade, quando, ao final do ano, o grupo de professoras questiona a necessidade do Projeto “Cultura e Cidadania” e qual perfil deverá ter, já se está iniciando o processo de auto-regulação, de melhoria da proposta.

Os PCN1 são conhecidos por determinados professores da escola investigada; não são compreendidos por todos; mas são criticados por alguns. Os professores efetivos, que receberam o documento na escola, que fizeram concursos recentes, ou ainda, que têm uma

formação continuada, não só conhecem os PCN1 como assumem o direito à crítica ao documento. Até porque os PCN norteiam a educação brasileira via livros didáticos, via avaliação em larga escala, nos concursos e na formação de professores. E, embora o documento não tenha sido elaborado de forma tão democrática, como o pontuado no capítulo 1 desta dissertação, apresenta uma proposta curricular coerente, de cunho democrático, com respaldo em autores contemporâneos de renome, e, portanto, não devem ser ignorados por quem pretende construir uma educação de qualidade.

O desafio para os professores é repensar suas práticas educativas, através de estudos sobre currículo. Que tais estudos os façam rever o planejamento e a prática que constroem em suas escolas, pois a qualidade na Educação perpassa pelo currículo e pela formação dos professores, mas, sobretudo, pelo desejo de um trabalho sério, onde teoria e prática estão imbricadas.

A grande dúvida dos professores, que já se convenceram da importância da formação para os valores, como a cidadania, é como executar essa educação, especialmente numa sociedade pouco democrática, em que há desigualdades, a liberdade fica nas mãos dos poderosos, a justiça é impregnada de contradições; onde a fraternidade se perde frente à delinquência econômica, à fraude fiscal, ao tráfico de influência e ao uso indevido dos bens sociais. Convencer os professores de que, via educação, pode-se romper com essa sociedade, ou transformá-la, requer estudos para repensar tudo o que aí está: será que a educação tem contribuído para a formação dessa sociedade, às vezes, tão anti-democrática? Se se levar em consideração que a comunidade escolar é a própria sociedade e vice-versa, há muitos questionamentos a serem feitos no campo educacional e curricular. Tais polêmicas não fecham a discussão, mas são pretexto para futuros estudos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Sônia Francisca Nunes. **Autonomia e Projeto Político Pedagógico**: uma análise a partir de Paulo Freire. 2004. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2001.

A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM JUIZ DE FORA – A educação na construção do espaço público e democrático- Linhas das ações pedagógicas da GEB. **Cadernos do Professor**, Juiz de Fora, ano XI, ed. especial, out. 2003.

AGUIAR, Márcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 506-515 dez. 1996.

ALVES, Nilda (Org.). **Criar Currículo no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Uma posição sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de educação AEC**, São Paulo, ano 27, n. 109, p. 39-52, out.-dez. 1998.

_____. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série Cultura, Memória e currículo, v. 1).

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 2, p. 85-92, mai.-ago. 1996.

APPLE, Michael. A política do Conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 59-91.

_____. Podem as Pedagogias Críticas sustar as Políticas de Direita? **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Apresentação à Edição Brasileira. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 9-17.

ARROYO, Miguel. Trabalho-Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138-165.

AZANHA, José Mário Pires (s/d). **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. Conselho Estadual de Educação de São Paulo, mimeo.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su <<puesta en práctica>>: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios Del Currículo**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 104-131, 1998.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: **Obras Completas**, vol. X, tomo I. Rio de Janeiro: MES, 1947, p. 86-119, 181-267.

BARRETO, Elba de Sá. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n.114, nov.2001, p.49-48.

BOGDAN, Robert C.; BICKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 10 jan. 2001.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º e 2º ciclos). Brasília: Mec/SEF, 1997.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: documento introdutório. Brasília, DF, 1995.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.google.com.Brasil>>. Acesso em: 13 nov. 2003.

BRINHOSA, M. C. Interdisciplinaridade e Transversalidade: possibilidades e equívocos. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). **O Currículo nos Limiões do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 171-192.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas Transversais em educação**: bases para uma formação integral. Trad. Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999 (Série Fundamentos).

CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORAZZA, Sandra; SILVA. T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença Pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro et al. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 103-113. (Série Cultura, memória e currículo, v. 2).

CUNHA, Luís Antônio. Os Parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ético. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

CURY, Carlos Roberto J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 4-17, mai.-ago. 1996.

DAVIES, Nicholas. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. **Cadernos Anpae**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 117-143, ago. 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores Nos Anos de 1990. In: PARO, Vitor; DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 55-75. (Série cultura, Memória e currículo).

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FUNDO Educacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno 2, cotidiano, 2 maio 2005.

GANDIN, Danilo; GADIN, L. A. **Temas para um Projeto Político Pedagógico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, Corinta M. G. Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, ano 25, n. 100, jul.-set. 1996. p. 120-147.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, M. L.; THOMPSON, R.; MACEDO, V. L.V. Durkheim, Vigotsky e o Currículo do Futuro. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 117, p. 53-80, nov. 2002.

GUSSO, Divonzir Arthur. Avaliação na educação básica nos anos 90, segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, p. 49-88, 1992.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JORNAL DO MEC. Parâmetros da Qualidade. ano XII, n. 12, Brasília, set. 1999.

JUIZ DE FORA. **Plano Estratégico de Juiz de Fora**. Disponível em: <<http://www.pjf.gov.mg.com.br>>. Acesso em: 2 mar. 2004.

JUIZ DE FORA: Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Boletim Informativo**. Jun. 2001.

LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

_____; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2000. (Série cultura, Memória e currículo).

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 1-15, set.-fev. 2004.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, n. 108, p. 72-89, 1998.

MACEDO, Lino de. O Construtivismo e sua função educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 18, Jan.-Jun. 1993.

MEC quer R\$ 1,9 bi no primeiro ano de novo fundo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno 2, cotidiano, 13 maio 2005.

META exige aumento de 160 % dos recursos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno 2, cotidiano, 20 jul. 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **A Política Educacional de Minas Gerais**: 1991-1994. Belo Horizonte: SEE-MG.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; Regina Leite Garcia (Org.). **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

_____. O Campo do Currículo no Brasil: Construção no Contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 117, p. 81-101, nov. 2002.

_____. Parâmetros Curriculares. **Revista Contexto**, Vitória, Jul. 1998, p. 29-33.

OLIVEIRA, Dalila A.; SOUSA, Sandra M. Z. L. Currículo Nacional e Avaliação: elementos para uma discussão. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, ano 25, n. 100, jul.-set, 1996, p. 148-146.

_____. Minas aponta o caminho: as reformas educacionais nos anos 90. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 244-306.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: **Anais da Anped**. São Paulo, 2003, p. 1-19.

_____. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. GT de Currículo, Anped, 2003.

_____. A produção cotidiana de Alternativas Curriculares. In: **Palestra proferida na mesa redonda**, UERJ, 2000, p. 1-17.

OLIVEIRA, Rosimar de F. **O FUNDEF em três dimensões: formulação, implementação e regulamentação**. Dissertação (Mestrado em educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, L. B.; BERALDO, A. F.; VETAR é preciso, educar não é preciso: os vetos presidenciais ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, RBPAE, Piracicaba, v. 19, n. 1, Jan.-Jun. 2003, p. 55-80.

PACHECO, José Augusto. Em torno de um projecto curricular pós-colonial. In: MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARÂMETROS EM AÇÃO. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2004.

PARO, Vitor. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: PARO, Vitor; DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PÉREZ, José Roberto Reis. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, Míriam Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998. p. 139-146.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Plano Diretor do Desenvolvimento Urbano**. Juiz de Fora, 1998. Disponível em: <<http://www.pjf.gov.br>>. Acesso em: 20 Jun. 2005.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Plano de Cargos, carreiras e Vencimento dos Servidores Municipais**. Juiz de Fora, 1993.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Plano Plurianual**. Juiz de Fora, 2001. Disponível em: <<http://www.pjf.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

PROFESSOR.COM.VOCÊ. Juiz de Fora: Informativo da Gerência de Educação Básica. ano I, dez. 2003.

PROFESSORES não entendem parâmetros de ensino do MEC. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno 2, Cotidiano, p. 4, 1 nov. 1999.

PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: TV Escola, MEC, 2004.

PROGRAMA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 1993.

PLANEJAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA X, Juiz de Fora, 2004.

PROJETO CULTURA E CIDADANIA, Escola X, Juiz de Fora, 2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola X, Juiz de Fora, 2002.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada**: a política de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas Educativas Y Reforma Del Currículo: Anotaciones a partir de la experiencia Española. In: WARDE, Míriam Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998, p. 85-108.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo Integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Santos. Políticas Públicas Para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educ & Soc.**, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 346-367. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 22 jan. 2005.

SAVIANI, Nereide. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem sobre o ensino fundamental. **Anais do CONED**. Belo Horizonte, 2 ago. 1996.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Gestão e Organização do Trabalho na Escola Pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: PARO, Vitor; DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 123-141.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 156 p.

_____. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 117 p.

_____. (Org). **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Marilda da. Explicação do Conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 195-205, mar. 2002.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau).

SOUZA, João V. A. de. Estrutura Social e Desempenho Escolar. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V.de (Org.). Veredas - Formação Superior de Professores: módulo 1, v. 4, p. 105-130, SEE-MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, São Paulo, ano XX, n. 51, nov. 2000.

TEIXEIRA, Beatriz (Coord.). Os Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Juiz de Fora. Relatório de Pesquisa realizada em Juiz de Fora, MG. UFJF: Departamento de Ciências Sociais, 2004.

_____. O Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação. **Cadernos Anpae**. São Paulo, ano1, n. 1, ago. 2002a, p. 67-82.

_____. Jornada de Educação Municipal, '2002, Juiz de Fora, Escola Lugar de Projetos, Juiz de Fora, SME, 2002b. mimeo.

_____. **Por uma escola democrática:** colegiado, currículo e comunidade. 2000, 340 f. Tese (Doutora em Educação), Universidade de São Paulo, FEUSP, 2000.

_____. Parâmetros para uma escola democrática. VII Jornada de Educação Municipal, 2001.

_____. **Educação como valor** - outras razões da escolarização. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 1995.

TORRES, Maria Rosa. Tendências da Formação Docente nos Anos 90. In: WARDE, Míriam Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998. p. 173-191.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**. Campinas: Papyrus, 1997.

YOUNG, MICHEL F. D. Durkheim, Vigotsky e o Currículo do Futuro. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 117, p. 53-80, nov. 2002.

YUS, Rafael. **Temas Transversais:** em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOTTI, Solange. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil:** dos Jesuítas aos anos 1980. Brasília: Editora Plano, 2004.

ANEXO A – Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora de referência

Nome:

Formação acadêmica:

Tempo de serviço:

Tempo de serviço na Escola X:

Conhece os PCN1.

Esclareça se utiliza os PCN1 no planejamento de suas aulas.

Explique se conhece e se participou do PLANEJAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA X.

Esclareça se utiliza o PLANEJAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA X.

Explique o PROJETO CULTURA E CIDADANIA.

Esclareça as contribuições que o Projeto tem dado para o desenvolvimento da aprendizagem.

Fale do intercâmbio entre o Projeto e seu planejamento.

Esclareça como ocorrem as relações: aluno/aluno, professora/aluno, professora/direção
professora/pais.

ANEXO B – Questionário de pesquisa aplicado aos professores

Nas questões de múltipla escolha, favor circular os números:

1) Nome: _____

2) Qual sua idade?

- 1- De 20 a 30 anos
- 2- De 31 a 40 anos
- 3- De 41 a 50 anos
- 4- De 51 a 60 anos
- 5- Acima de 61 anos

3) Sexo:

- 1- Feminino
- 2- Masculino

4) Estado Civil:

- 1- Solteiro
- 2- Casado
- 3- Divorciado
- 4- União Estável
- 5- Viúvo

5) Filhos?

- 1- Sim
- 2- Não

5.a) Quantos? _____

6) Qual seu grau de instrução?

- 1- Magistério
- 2- Graduação: Qual? _____
- 3- Pós-Graduação:
 - 3.a Especialização: _____
 - 3.b Mestrado: _____
 - 3.c Doutorado: _____

7) Qual (is) disciplina(s) você leciona?

8) Qual (is) a(s) série (s) em que você leciona?

9) Há quanto tempo você trabalha no magistério?

- 1- Até 1 ano
- 2- De 1 a 3 anos
- 3- De 4 a 6 anos
- 4- De 7 a 10 anos
- 5- Acima de 10 anos

10) Há quanto tempo trabalha nesta escola?

- 1- Até 1 ano
- 2- De 1 a 3 anos
- 3- De 4 a 6 anos
- 4- De 7 a 10 anos
- 5- Acima de 10 anos

11) Trabalha em outras escolas?

- 1- Sim
- 2- Não

11.a) Quais?

12) Você conhece os PCN?

- 1- Sim
- 2- Não

12.a) Quais os volumes que você leu?

12.b) Quando teve contato com os PCN?Mês/Ano:

12.c) Você tem volumes próprios?

- 1- Sim
- 2- Não

12.d) Onde recebeu o documento?

- 1- Em casa
- 2- Na escola

13) Como avalia o documento?**13.a) Compreensão do texto:**

- 1- Fácil
- 2- Regular

3- Difícil

13.b) Inovação quanto aos conteúdos:

- 1- Nada
- 2- Pouco
- 3- Muito

13.c) Cite alguma inovação:

13.d) Inovação quanto às metodologias de ensino:

- 1- Nada
- 2- Pouco
- 3- Muito

13.e) Cite alguma inovação:

14) Você tem utilizado os PCN no seu trabalho?

- 1- Sim
- 2- Não

14.a) Como?

15) Como você avalia a importância dos conteúdos das disciplinas citados no PCN para a formação dos alunos?

- 1- Muito importante
- 2- Pouco importante
- 3- Nada importante

15.a) Dentro da sua disciplina, cite alguns conteúdos que julga importantes:

16) O que são os temas transversais propostos pelos PCN?

16.a) Qual a relação dos temas transversais com as disciplinas?

16.b) Você acha que os temas transversais deveriam ser:

1- Os mesmos propostos pelos PCN?

2-Outros?

Quais?

17) Qual o objetivo maior do ensino fundamental proposto pelos PCN?

17.a) Você concorda?

1 - Sim? Por que?

2 - Não? Por que?

18) Você conhece as habilidades que o aluno deve ter desenvolvido até a conclusão do ensino fundamental?

1 - Sim: Cite até 3:

2 - Não

18.a) Você as considera alcançáveis?

1 – Sim? Por que?

2- Não? Por que?

19) Você acredita que o Projeto de *Cultura e Cidadania* desenvolvido na escola tem substituído os temas transversais ? Por que?

20) Você conhece o trabalho que as professoras do projeto de Cidadania vêm desenvolvendo?

1 Sim

2 Não

3 pouco

20.a) Acha que houve alguma contribuição para a aprendizagem dos alunos no decorrer desse ano de 2004? Quais?

21) Você se lembra de alguma atividade desenvolvida em conjunto com a professora regente e a professora do Projeto de *Cultura e Cidadania*, neste ano? Cite um exemplo de trabalho com a interdisciplinaridade:

22) Você acha que o fato das professoras do projeto de Cultura e Cidadania utilizarem habitualmente atividades artísticas contribui ou atrapalha para o desenvolvimento do projeto e a formação da cidadania?

ANEXO C – Roteiro de entrevista semi-estruturada com pais

Nome:

Profissão:

Nome dos filhos que estudam na escola:

Ciclo que os filhos estudam;

Tempo que os filhos estão matriculados na Escola X:

Esclareça se conhece a professora de referência de seu filho.

Esclareça se conhece a professora do Projeto “Cultura e Cidadania”.

Pesquisar se os pais conhecem o conceito de cidadania.

Pesquisar com os pais se conhecem os objetivos do Projeto “Cultura e Cidadania”

Observam se os pais notam algum diferencial na postura dos seus filhos depois de freqüentar as aulas do Projeto.

Conhecer a opinião dos pais sobre a escola. Se eles gostam ou não e o que destacam como ponto positivo e negativo da escola.

Esclarecer se os pais consideram que seu filho tem um ensino de qualidade na Escola X.

Conhecer se os pais gostam da organização da escola em ciclos.

Conhecer a relação entre a direção da escola e os pais entrevistados.