



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

1496 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 12 - Currículo

CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Fernando Gomes de Oliveira Tavares - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise comparativa documental do processo de elaboração dos Guias Curriculares, da Proposta da CENP, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares do Paraná e do Currículo de São Paulo. Os resultados consistem na descrição cronológica do contexto sociopolítico e das concepções didático-pedagógicas que originaram esses documentos. Conclui-se que a criação dessas propostas curriculares revelou, como principal característica, a ausência de uma discussão participativa com os professores da educação básica.

Palavras-chave: Currículo. Educação básica. Propostas curriculares.

CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO

INTRODUÇÃO

Não existe uma resposta simples para a pergunta “o que é currículo?”. Os estudos curriculares, desde o início do século passado, têm definido currículo de maneiras muito diversas e várias dessas definições passam pela acepção corrente que é estabelecida pelo cotidiano escolar. Partindo dos documentos oficiais, implantados pelas diversas políticas educacionais, àquilo que acontece em sala de aula, o currículo é comumente relacionado ao conjunto de ementas, à grade disciplinar, aos planos de ensino, aos planos de aula e às experiências vividas pelos estudantes. Existe, certamente, uma característica comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização de experiências de aprendizagem realizada por professores para conduzir um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011). No entanto, sob tal definição, se esconde uma série de outras questões que vêm sendo objeto de disputa dentro das teorias do currículo.

Este artigo, apresenta uma análise comparativa documental do processo de elaboração de cinco propostas curriculares: os Guias Curriculares, a Proposta da CENP, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares do Paraná e o Currículo de São Paulo. Essas propostas para a educação básica fazem parte da trajetória histórica da política curricular brasileira.

Para alcançar tal objetivo, a presente investigação orientou-se pelo entrelaçamento de dois procedimentos metodológicos, a pesquisa documental e a análise comparativa. Essa intersecção mostrou-se adequada para buscar as semelhanças e as diferenças, a partir da identificação de processos histórico-sociais, entre as propostas curriculares estudadas.

O trabalho divide-se basicamente em três partes. A primeira parte, realiza uma análise sobre a trajetória dos currículos oficiais situados entre o período da ditadura militar e o início da redemocratização do país. A segunda, procura revelar as

inúmeras implicações oriundas da relação entre a elaboração dos PCNs, do Currículo de São Paulo e das Diretrizes Curriculares do Paraná. A terceira, e última parte do trabalho, conclui que os professores foram afastados do processo de produção curricular.

RESULTADOS

No início da década de 1970, durante o regime militar, verificava-se no Brasil uma crescente preocupação com a elaboração de currículos oficiais para a educação básica. O crescimento populacional brasileiro, o aumento da demanda por vagas na escola pública, a ampliação da rede de ensino, enfim, a rápida expansão do sistema educacional sem o oferecimento de uma formação adequada para os professores, “forçou” a elaboração de um currículo mínimo para orientar a ação docente no ensino básico.

Nesse processo de repensar as políticas educacionais do país, houve a implantação da Lei 5.692/71 que, alicerçada pelos Guias Curriculares (1975), contribuiu para causar graves danos à formação de toda uma geração de estudantes. De um lado, a lei instituiu as licenciaturas curtas para formar professores de maneira aligeirada, e realizava mudanças na grade curricular como a criação das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Do outro lado, os Guias Curriculares pretendiam ajustar o estudante a um meio onde ele deveria viver e conviver de acordo com algumas “normas”, em outras palavras, era preciso não criar condições de contestação do cenário político vigente (KIMURA, 2009).

Os Guias Curriculares, mais conhecido como Verdão, elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tornaram-se uma espécie de “bíblia” do trabalho pedagógico. A tecnoburocracia do sistema educacional exigia a obediência dos conteúdos desse documento na formulação do plano de ensino de cada professor. Os conteúdos eram desenvolvidos de maneira isolada e descritiva, não havia nenhuma articulação entre eles, ou seja, não faziam parte de um processo integrado.

Ainda nesse período nada democrático, para agravar, ainda mais, a situação educacional do país, o mercado editorial começou a inundar as escolas com livros didáticos que reproduziam os conteúdos abordados pelos Guias Curriculares. Do mesmo modo que os Guias serviram de apoio à implantação da Lei 5.692/71, os livros didáticos serviram para estabelecer a hegemonia dos Guias, traduzindo seus temas e instruções.

Pode-se notar, claramente, que foram grandes as repercussões da ditadura militar na formação dos indivíduos. No entanto, a década de 1980, marcada pela redemocratização do país, transformava-se no momento ideal para se pensar em uma mudança curricular. Nesse contexto, no ano de 1984, em São Paulo, buscando sair da camisa de força dos Guias Curriculares, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria do Estado da Educação, constituiu uma equipe de autores, composta por pesquisadores de universidades públicas e professores da educação básica, para a elaboração de uma proposta curricular estadual.

Pela primeira vez, uma proposta de ensino buscava constituir canais de interlocução com os professores das escolas públicas, apresentava uma metodologia de trabalho que raramente se fazia presente em um discurso oficial e expunha, de forma discursiva, os conteúdos dos temas a serem trabalhados. A proposta da CENP, como ficou conhecida, teve a intenção de promover uma verdadeira ruptura no que chamava de ensino tradicional. Objetivava-se com essa proposta “transformar o aluno de receptáculo de informações em um ser crítico, capaz, desde o início da aprendizagem, de criar/construir o saber.” (SÃO PAULO, ESTADO, 1984, p. 17). Nesse processo, o professor, que antes era visto como um mero transmissor de conhecimento, foi colocado como um produtor do saber em parceria com o estudante. Talvez tenha sido esse o motivo pelo qual a proposta obteve uma receptividade bastante variada entre os professores.

A repercussão da Proposta da CENP nos diversos setores da sociedade, principalmente os capítulos destinados à Geografia e História, chamou a atenção da imprensa que também aproveitou para fazer suas acusações. Nos jornais, a proposta de Geografia, a disciplina mais acometida, foi acusada de valorizar “apenas o socialismo”, “de privilegiar a visão crítica” e de “incitar à luta de classes”. Em outras palavras, a proposta constituía-se em uma “ameaça comunista”, segundo os veículos de comunicação.

Embora não tenha sido implementada, como aconteceu com os Guias Curriculares, a Proposta da CENP conseguiu incomodar muita gente, principalmente no âmbito educativo. Destarte, no início da década de 1990, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo reformulou-se internamente e a proposta curricular saiu do foco da discussão, sendo tratada de maneira secundária.

Pode-se notar que, apesar da construção curricular da CENP ter se aproximado de um modelo mais participativo, não logrou êxito na tentativa de inserir o professor como protagonista das mudanças escolares. Os contatos da CENP com os professores da rede pública ficaram muito vinculados a uma ideia de capacitação profissional. Cabia a esse órgão, principalmente, a tarefa de supervisionar e desenvolver materiais para o trabalho docente, o que ocasionou numa relação muito verticalizada com os professores. Essa distância entre planejamento e execução dificultou a construção de um projeto participativo. De fato, existia um louvável impulso coletivo que deu ensejo ao nascimento da proposta, mas logo depois esse impulso foi substituído pela simples vontade de um punhado de especialistas.

No início dos anos 1990, a Proposta da CENP saía de cena e dava espaço para outro documento: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Infelizmente, mesmo com essa mudança, os professores ficavam, mais uma vez, ausentes do processo criativo. Desapareceu até mesmo, como se verá adiante, essa tentativa de comunicação com os professores, originada no desenvolvimento da Proposta da CENP.

A crítica da Proposta da CENP caminhava para a defesa de um embasamento teórico-metodológico que viria sustentar os PCNs, a fenomenologia. Essa orientação metodológica, ao tratar a questão do ensino dentro das bases fenomenológicas, procurou realçar os temas da consciência e da representação do espaço como uma espécie de experiência vivida. Essa tendência foi um reflexo da influência internacional que todo o país vinha sofrendo com a ampliação das políticas neoliberais promovidas após o Consenso de Washington em 1989.

Um ano após o Consenso de Washington, o Brasil participava da Conferência Mundial de Educação para Todos. Tal conferência, realizada na Tailândia e convocada pelo Banco Mundial, fez com que o país assumisse alguns compromissos que resultaram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse plano foi concebido como um conjunto de diretrizes políticas voltado para o aprimoramento e a avaliação dos sistemas escolares. Sua forte influência fez com que o Estado elaborasse parâmetros curriculares, alinhados aos ideais neoliberais, para orientar as práticas educativas da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em 1997. Assim como na criação das outras propostas curriculares, na discussão para a elaboração dos parâmetros, participaram docentes de universidades públicas e particulares, especialistas e técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação. Os únicos que não apareceram durante esse processo, novamente, foram os professores da educação básica (PONTUCHSKA et al, 2007).

A determinação de um currículo centralizador e hegemônico desrespeitava o professor na medida em que desconsiderava suas experiências e os seus saberes acumulados na vivência cotidiana. Os PCNs foram organizados para serem aplicados em todas as escolas do Brasil, passando por cima de todas as contradições existentes nos diferentes grupos sociais. Dessa forma, estabeleceu-se a definição dos conteúdos “de cima para baixo” com o propósito de obter, através de uma homogeneidade, a “garantia de uma qualidade”. Nessa trajetória, o professor perdeu o pouco que lhe restava da autonomia conquistada com as propostas geradas no processo de redemocratização.

Utilizando argumentos que defendiam uma “escola autônoma” e um “ensino para o futuro”, os PCNs buscavam constituir-se como um referencial de “qualidade para a educação” (BRASIL, 1998). Entretanto, em uma rápida análise, percebe-se facilmente as contradições desse documento: ao mesmo tempo em que expõe uma ideia de autonomia do projeto pedagógico da escola, propõe avaliações externas para os três níveis da educação básica, o que rompe com a autonomia didático-científica dessas instituições.

Foi a partir desse contexto que o estado do Paraná, incomodado com as concepções teóricas apresentadas pelos PCNs, iniciava em 2003 a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, concretizada somente no ano de 2008. O documento dividiu-se em três partes: na primeira parte demonstrou-se algumas formas históricas de organização curricular e expôs a concepção de currículo dos autores; na segunda parte apresentou as disciplinas da educação básica e seus fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos e práticas pedagógicas e, por fim, na terceira parte trouxe uma tabela de conteúdos básicos de cada disciplina de acordo com o ano escolar.

As Diretrizes Curriculares (2008) foram constituídas sob a perspectiva da crítica social da realidade. O documento surgiu com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública, buscando, principalmente, superar as vulnerabilidades teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e não apenas reproduzi-las como ocorreram em outros estados. Desde o início, destacou-se o papel protagonista que os professores desempenharam na elaboração das Diretrizes. Com a supervisão da Secretaria de Estado da Educação (SEED), foram organizados encontros, cursos, reuniões e palestras com professores da educação básica de todas as disciplinas, tendo como objetivo compreender quais eram os métodos, concepções e conteúdos vigentes nas escolas do Paraná.

Como pode-se notar, a situação vivenciada no Paraná foi atípica em relação às outras propostas curriculares presentes no Brasil. Foi atípica não só porque a construção das Diretrizes exigiu a participação direta dos professores, mas também porque proporcionou um retorno à reflexão e pesquisa das linhas pedagógicas que estavam presentes na política educacional estadual e nacional. Contudo, esse caminho metodológico produziu e tem produzido até hoje algumas confusões conceituais, instigando inúmeros debates e contradições entre professores e entre esses e a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Um exemplo do que se afirmou acima pode ser encontrado no trabalho de Baczinski, Piton e Turmena (2008). Nesse trabalho foram realizadas entrevistas com professores das escolas estaduais do município de Palmas, no estado do Paraná, e foi constatado que os mesmos conheciam a base epistemológica da proposta curricular, mas a prática pedagógica não era efetivamente implementada em sala de aula. Sem dúvida, a elaboração das Diretrizes Curriculares representou um avanço nas políticas públicas enquanto processo democrático, porém, uma vez que se nega a concretização em sala de aula do que foi discutido durante cinco anos, nega-se também a construção coletiva tão exaltada durante todo processo. Dessa forma, percebe-se que a apropriação da pedagogia histórico-crítica, como embasamento teórico para as políticas educacionais, aconteceu por interesse do Estado em obter a hegemonia, não representando, porém, uma escolha da classe trabalhadora frente a suas necessidades e interesses reais.

De maneira bem diferente do que aconteceu no estado do Paraná, mas considerando também as dificuldades de operacionalização dos PCNs no cotidiano escolar, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo apresentou uma proposta curricular que se transformou em currículo oficial no ano de 2011. O documento surgiu com o objetivo declarado de organizar “de uma forma melhor” o sistema educacional de São Paulo.

Pode-se notar que, mais uma vez, apresenta-se um currículo que prioriza o máximo controle das atividades desenvolvidas na escola e diminui a autonomia do professor. O Currículo de São Paulo, estabelecido sem uma prévia discussão com os professores, não concebeu a educação como um processo dialógico. É uma cartilha, uma nova instrução programada, que remete aos Guias Curriculares da ditadura militar. Esse material foi concebido por um grupo

de especialistas que, em sua maioria, lecionam no ensino superior e/ou são autores de livros didáticos, ou seja, estão fora do terreno da educação básica, o que pode dificultar a realização de uma proposta que pretende se concretizar em sala de aula.

Desse modo, o atual Currículo do Estado de São Paulo sepultou, de uma vez por todas, aquele ímpeto, nascido no processo de redemocratização do país, de estabelecer uma discussão participativa com os professores. Configurando-se como uma proposta organizada de forma conservadora, tanto em relação ao seu processo como em relação ao seu conteúdo, dissociada das reivindicações e das vivências daqueles que estão mais próximos da escola real, o currículo criou uma visão idealista do professor, da escola e do estudante que não condiz com a realidade educacional brasileira.

CONCLUSÃO

Percebe-se que a elaboração de propostas curriculares tem sido uma prática comum, ao longo da história da educação brasileira, exercida pelas diversas secretarias de ensino, situando a ação do Estado entre a intervenção na formação docente e o controle do conhecimento aplicado nas escolas. Apresentou-se neste artigo cinco documentos curriculares para a educação básica: os Guias Curriculares, a Proposta da CENP, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares do Paraná e o Currículo de São Paulo. Esses foram produzidos em diferentes momentos e sob diversas conjecturas políticas, sociais e didático-pedagógicas.

Nesse sentido, cada um desses materiais apresentam-se como ferramenta de melhoria da educação básica e refletem, portanto, as particularidades e exigências do período em que foram confeccionados, tal como as concepções teórico-metodológicas presentes na época. Os Guias curriculares, por exemplo, representam um esforço de um Estado autoritário que procura utilizar-se de mecanismos repressivos para vetar o caráter crítico do ensino. Logo após, durante o período de redemocratização, a Proposta da CENP tenta contrapor a centralização de poderes no Estado e ampliar as discussões sobre as teorias críticas que subsidiam o trabalho docente. Um pouco mais adiante, com a ampliação das políticas neoliberais, os PCNs expressam as bases teóricas da fenomenologia dentro do processo educativo. Posicionando-se contra essa perspectiva adotada pelos parâmetros, emergem as Diretrizes Curriculares do Paraná, em 2008, sob a luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica fundamentada no materialismo histórico dialético. E, por fim, para operacionalizar os PCNs no cotidiano escolar, produz-se em 2011, o Currículo de São Paulo, dando sequência a manutenção das exigências neoliberais.

Apesar dessas diferenças, a análise da elaboração desses documentos curriculares evidencia uma característica comum a ambos, a privação de uma discussão participativa com os professores da educação básica, sobre aquilo que pode ou não ser incluído como prática pedagógica nas escolas brasileiras. Conclui-se que há uma divisão dentro desse processo, onde, de um lado, estão aqueles que planejam e, do outro, àqueles que executam as propostas curriculares. A primeira esfera é reservada para os agentes educacionais que não estão envolvidos diretamente com a educação básica, enquanto, a segunda esfera, ligada somente à execução, restringe-se aos principais agentes do processo educativo, os professores.

REFERÊNCIAS

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; PITON, Ivânia Marini; TURMENA, Leandro. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 142-152, 2008. Disponível em < <https://goo.gl/nSvZao> >. Acesso em: 12 jul. 2017.

BAMPI, Lisete Regina. Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãs. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

KIMURA, Shoko. Território de luzes e sombras: a proposta de ensino de geografia da CENP. **Terra Livre**, São Paulo, n.32, p. 17-30, 2009. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N32.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia**. Paraná: SEED-PR, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. In: _____. A disciplina escolar e os currículos de Geografia. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 57-86.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau**. Coordenação geral: Delma Carchedi. São Paulo: SE/CERHUPE, 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular**: ensino fundamental. São Paulo: SE/CENP, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. Coordenação Geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2011.