

PROPOSTAS CURRICULARES DE ESTADOS E MUNICÍPIOS BRASILEIROS PARA ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

M. das Mercês F. Sampaio

Este texto está baseado em um relatório (Sampaio, 2010) de análise de propostas curriculares dos estados, Distrito federal e municípios de capitais, solicitada pelo MEC — Ministério da Educação, em 2009, tendo o estudo sido realizado no primeiro semestre de 2010¹.

Entre os documentos recebidos, foi selecionado um conjunto de 60 propostas curriculares: 34 de ensino fundamental e 26 de ensino médio. Das 27 unidades da federação — 26 estados e o Distrito Federal —, seis não enviaram propostas de ensino fundamental e uma não enviou proposta de ensino médio. Assim, das 34 propostas para o ensino fundamental, 21 são de secretarias estaduais e as outras 13, de secretarias de educação de municípios de capitais. Entre os documentos enviados por municípios, foram escolhidas as propostas das capitais por formarem um conjunto equilibrado de propostas municipais por unidade da federação.

O estudo visou identificar as escolhas e orientações curriculares, seus objetivos e sua fundamentação, a organização prevista para o ensino e para o currículo, as orientações metodológicas e para a avaliação. Assim, focalizou as propostas curriculares em seus traços gerais, sem contemplar o detalhamento dos componentes nem outras questões que o material permitiria examinar. Contudo, questões como a relação entre as propostas e as características regionais ou a situação das escolas foram discutidas no *Relatório*, ainda que apenas em caráter de aproximação. Neste artigo, pretende-se apresentar os pontos centrais do *Relatório*. Na intenção de apontar tendências, regularidades e singularidades encontradas no estudo das propostas, estas inicialmente são apresentadas de forma geral e, na sequência, detalham-se algumas de suas indicações para o ensino fundamental e o ensino médio.

¹ O estudo foi desenvolvido por Áurea Regina Damasceno (SME-BH), Cláudia Valentina Assumpção Galian (USP), Luiz Carlos Novaes (UNIFESP), Maria Helena Bertolini Bezerra (IMES/SP), Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (UNIFESP), Valéria Milena R. Ferreira (UFPR), sob coordenação de M. das Mercês F. Sampaio (doutora em educação pela PUCSP).

Observações gerais

O primeiro destaque do *Relatório* citado refere-se às indicações de intenso processo mobilizador na elaboração das propostas. Das 60 propostas analisadas, apenas 8 não afirmam ter incluído professores ou equipes escolares na discussão inicial. Os dados levantados apontam ampla participação, incluindo representantes das redes de escolas, assim como a assessoria de professores das universidades federais e estaduais da região ou mesmo de outras regiões do país. Outros traços semelhantes, comuns à maioria das propostas, bem como traços distintivos de algumas propostas, são referidos a seguir.

Quanto à fundamentação das propostas, é central a concordância com as indicações legais e com as perspectivas teóricas presentes nas orientações oficiais centrais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Brasil, 1996), as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, os fundamentos da psicologia da aprendizagem na perspectiva do construtivismo.

Entre os objetivos apontados, ressalta a busca de melhoria do ensino e de adequação a novas demandas e exigências sociais, assim como a necessidade de repensar o trabalho, de introduzir modificações necessárias.

Há também concordância na compreensão relativa a aluno, formação, papel do professor, função social da escola. O processo formativo da escola, direcionado para desenvolver valores e atitudes e moldar comportamentos, também deve contribuir para que os alunos consigam pensar com autonomia, relacionar o conhecimento sistematizado com dados da experiência cotidiana, dar significado ao aprendido, captar significados do que percebem no mundo, lidar com sentimentos envolvidos na situação de aprendizagem, melhorar sua autoestima. O conhecimento é declarado como ferramenta para essa formação; assim, a aprendizagem, e não o ensino, torna-se o eixo central.

Tem dominância o padrão disciplinar na estruturação do currículo, que se configura, portanto, como proposta de disciplinas ou áreas do conhecimento. Observa-se a atualização na discussão de concepções e práticas no ensino das disciplinas, em interlocução com as orientações dos PCN e sob possíveis influências de docentes de universidades, que atuaram como assessores no processo de elaboração.

Em poucas propostas (11), aponta-se o currículo como construção social, como instrumento organizador da prática, ou como uma proposta geral, e não só como agregado de indicações por componente curricular. Os conteúdos são considerados meios ou instrumentos para formar competências e habilidades, e sua seleção deve observar critérios de relevância social e de contribuição para a formação das capacidades e para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. No trato dos conteúdos, indica-se a importância de considerar os conhecimentos prévios, os saberes da cultura de origem dos alunos e a cultura local como pontos de partida para a aprendizagem escolar. Nas propostas estudadas, porém, tais relações estão mais presentes nas orientações gerais do que nos quadros detalhados das disciplinas por séries.

O currículo se justifica por áreas, mas, em muitos casos, o termo “áreas” se refere a disciplinas e não a conjuntos de disciplinas agrupadas por algum critério de proximidade. O critério de agrupamento por áreas, indicado nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM – Brasil, 1999), foi apropriado por várias propostas na organização curricular do ensino fundamental, especialmente para as quatro séries finais. As propostas das chamadas

áreas introduzem um discurso formativo, abrangente e relacional, mas, na maioria dos casos, são detalhadas por disciplinas isoladas, embora anunciem a busca de algum tipo de articulação. A busca de integração dos conteúdos é indicada principalmente por metodologia interdisciplinar e contextualização dos conhecimentos, mas também por metodologia de projetos e relação das disciplinas com os chamados temas transversais. A interdisciplinaridade é apontada como abordagem metodológica que não pode diluir as disciplinas, mas deve estabelecer interfaces e relações entre elas. As relações interdisciplinares, aprovadas consensualmente, recebem algumas poucas indicações mais detalhadas para projetos e estudos do meio; também os temas transversais são recomendados em muitas propostas, porém com poucas indicações para seu trato interdisciplinar. Assim, projetos, por exemplo, têm relação com princípios metodológicos defendidos, mas no arranjo dos conteúdos prevalece a listagem isolada, tradicional nas disciplinas escolares.

As disciplinas organizam-se internamente sob critérios de articulação de conteúdos e/ou de formas de tratamento, por eixos ou blocos, de diferentes naturezas, como eixos ou blocos de articulação de conteúdos, na lógica das disciplinas específicas; eixos temáticos, articulando conteúdos na discussão de temáticas específicas ou relativas a questões sociais; eixos de aprendizagem, indicando enfoques de tratamento, ou eixos/blocos de competências, articulando conteúdos favoráveis à sua aprendizagem.

Seguindo as orientações dos PCN (Brasil, 1997, 1998), os conteúdos são compreendidos, na referência de sua tipologia, em conceituais, procedimentais e atitudinais. Na categoria de conceitos, incluem-se fatos, conceitos, noções, informações. Procedimentos e atitudes são descritos como observáveis e articulam-se à aprendizagem específica das disciplinas. Atitudes são menos detalhadas, mas os procedimentos são expostos de modo pormenorizado, explicitando habilidades, sustentando a direção de formar as competências.

A orientação da aprendizagem é, assim, traduzida nos procedimentos de busca e interpretação de informações, de pesquisa e comunicação de ideias, de técnicas e estratégias para resolver problemas. Considerando a centralidade da aprendizagem na proposição curricular, entende-se que a orientação de procedimentos metodológicos subordina a de conteúdos, nessa perspectiva. Portanto, é a formação das capacidades ou competências e habilidades o que constitui o critério de seleção e trato dos conteúdos: elas são detalhadas e listadas, antecedendo ou seguindo, lado a lado, os itens de conteúdos, nas indicações que se apresentam por disciplinas e por séries. Não há, com isso, um esvaziamento de conteúdos, mas sua chamada sob o critério de utilidade para a formação das capacidades elencadas como básicas ou como importantes na formação dos alunos. A apresentação desses itens em quadros é muito semelhante nas propostas de todas as unidades da federação e dos municípios.

O processo de ensino-aprendizagem se anuncia como processo ativo e significativo, problematizador, com base em situações interativas. Orientações metodológicas enfatizam “mais raciocínio e menos memorização”, conhecimento experimentado e não simplesmente recebido, com vistas a mais aquisição de competências, habilidades e disposições de condutas do que de quantidade de informações.

A avaliação é também discutida de forma muito semelhante, defendida como processual, contínua, diagnóstica, formativa, central para o acompanhamento dos alunos e para organizar o trabalho docente; nas propostas, recomendam-se formas e instrumentos bastante diversificados; nos quadros apresentados por disciplinas, é frequente a inclusão de

indicações específicas, como itens de avaliação, que acompanham as habilidades elencadas.

Indiscutivelmente, há muitas semelhanças entre as propostas e, ao mesmo tempo, cada uma delas apresenta algum traço singular; é isso que impede que se apontem algumas como exemplos de certa direção, deixando outras em posição secundária. Ou seja, todas as propostas estudadas têm lugar especial no conjunto, por algum motivo. Foi preciso organizar as observações gerais em torno de características comuns, compondo a reunião de traços citados anteriormente, para obter um primeiro mapeamento, em que todas pudessem ser reconhecidas de modo amplo e geral, em seus avanços na direção de uma nova proposta curricular. Uma segunda leitura desse quadro geral serviu de alerta para indícios de possíveis dificuldades, sinalizadas sobretudo pelo descompasso entre declarações gerais e seu detalhamento nas orientações pedagógicas, de um lado, e na indicação dos conteúdos por disciplinas, de outro — uma vez que esse desequilíbrio é um traço muito frequente nas propostas.

São sinais que precisam ser investigados em outro estudo, detalhado por disciplina. Algumas disciplinas, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, organizam-se de forma mais coerente, como maior ajuste entre as concepções e as indicações mais detalhadas. Esse ponto, que se expressa claramente nas propostas, além de estar apoiado nos PCN, parece indicar uma discussão mais madura e disseminada, na área da educação escolar, em torno desses componentes, os mais visados nas avaliações gerais. No entanto, as muitas indicações desarticuladas apontam que parece mais simples avançar nas concepções do que quebrar a tradição das listagens organizadas sob a lógica das disciplinas, mesmo que sejam listas atualizadas em temáticas e abordagens.

Também as referências e considerações a características ou dificuldades locais, regionais ou das escolas e seus agentes aparecem com ênfase nas declarações gerais, mas não no detalhamento das propostas. E, ainda, nas propostas das diversas disciplinas, ganha pouco espaço a inclusão de temas referentes às culturas africana, afro-brasileira e indígena, assim como às relações étnico-raciais, que ficam restritos a itens dos componentes em que há obrigatoriedade. O mesmo ocorre com as tecnologias de informação e comunicação. São também isoladas as indicações para atendimento a alunos com necessidades especiais, assim como orientações detalhadas, que atinjam a proposta curricular e não só itens da programação das disciplinas, relacionadas a questões ambientais e ao estudo da cultura afro-brasileira. Há exceções: algumas propostas equilibram suas indicações e articulam a inclusão dos novos temas com as propostas curriculares. Assim, “relações étnico-raciais” como foco central de toda a proposta aparece em um único caso, e a questão ambiental como eixo curricular aparece também uma vez.

A consideração das questões regionais e locais só em casos isolados se desdobra em orientações detalhadas ou em indicações curriculares. Nesses casos, em que se expressa ênfase na valorização da cultura regional e da diversidade do alunado, destaca-se a orientação para o atendimento a diferentes modalidades e formas de organização escolar, como as escolas indígenas, educação quilombola, classes de EJA, escolas do campo.

Os dois movimentos citados em torno das observações gerais — buscando características comuns e apontando indícios de certo desequilíbrio — possibilitaram avançar mais um passo e reconhecer alguns agrupamentos entre as propostas. Para identificá-los, foi necessário organizá-las sob algum critério ligado a alguma referência comum com a qual todas as propostas mostraram guardar uma clara relação. A mais consistente referência

comum, sem dúvida, é o conjunto das orientações presentes nos documentos oficiais que se seguiram à promulgação da LDB, especialmente nos PCN.

Ao agrupar as propostas de acordo com sua relação de proximidade aos PCN, não se procedeu à constituição de uma escala de valor. O que se conseguiu com tal procedimento metodológico foi evidenciar que o caminho de sua construção foi marcado pelo diálogo com essas orientações. Entende-se que, no quadro de tal interlocução, desenvolveram-se estudos de fundamentação, discussões e buscas e uma cuidadosa elaboração. Foi o que se percebeu, tanto nas propostas mais marcadas pela aplicação e detalhamento das orientações centrais, quanto naquelas que apresentam elaborações diferenciadas — com acréscimos ou modificações na organização curricular, na abordagem metodológica, na orientação da avaliação. Percebe-se essa relação com as orientações centrais, mesmo naquelas propostas que expressam distanciamento, apresentando concepções e práticas distintas, justificadas na sua interpretação da perspectiva de educação presente na atual LDB.

Cabe ressaltar ainda que, nas propostas que se destacam por elaborações diferenciadas, é indiscutível o ganho na fundamentação das disciplinas e o esforço de considerar a especificidade regional e local. Em direções diferentes, há certas propostas que expressam principalmente o aprofundamento do referencial, com detalhamento rigoroso, e outras que se destacam pela análise pormenorizada de suas características regionais e da heterogeneidade de suas escolas, como norte para quaisquer de suas proposições. Ainda que referenciadas nos PCN, resultam diferentes, sendo justificadas por sua perspectiva de formação e por seu modo de entender o atendimento às necessidades de sua rede de escolas.

O exame das propostas evidencia, assim, um movimento geral de empenho na sua fundamentação e elaboração, o que não significa, no entanto, que todas as propostas estudadas sejam igualmente fundamentadas e consistentes. Há diferenças, pois o mesmo referencial justifica propostas mais técnicas, e outras mais voltadas ao aprofundamento das concepções em torno de questões centrais, como formação dos alunos e perspectivas de seleção e contextualização dos conteúdos, com vistas à compreensão da sociedade. Assim, se, por um lado, o referencial possibilitou elaborações bem cuidadas, por outro, sua entrada no contexto das discussões, com termos e significados ainda pouco usuais, veio acompanhada de alguns efeitos indesejáveis, como rigoroso atrelamento ou obediência aos roteiros e cuidado excessivo na atualização terminológica, secundarizando tradições da cultura escolar, problemas escolares da região e outras questões regionais e locais. Além disso, nota-se uma inevitável imprecisão, por confusão ou superposição de significados, no uso de termos como áreas e disciplinas, eixos, temas e blocos, e mesmo competências e habilidades, associadas a objetivos, procedimentos didáticos e atividades para os alunos. Também certas particularidades vividas no processo de elaboração das propostas são sugeridas na redação dos documentos, uma vez que se encontram níveis diferentes de apropriação dos conceitos e de termos entre as propostas, e mesmo entre os diferentes componentes de uma mesma proposta.

Tudo o que foi apontado faz pensar que não se pode apreciar o referencial das orientações em si, mas na relação com as condições dos grupos que dele se apropriaram e com o processo em que ocorreu a elaboração de suas propostas — tão semelhantes de modo geral e tão singulares quando examinadas detidamente.

Ensino fundamental: alguns detalhes

No exame das propostas do ensino fundamental, é muito claro que as orientações oficiais são a referência central e consensual na elaboração das propostas curriculares, como já foi citado. Vale lembrar aqui brevemente algumas das orientações dos PCN.

Os PCN consideram que, devido a novas exigências para o reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, requer-se, na formação dos estudantes, a capacitação para aquisição e desenvolvimento de novas competências, exigidas para lidar com novas tecnologias e linguagens. Ou seja, novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação, exigem foco em “aprender a aprender”.

No âmbito da perspectiva construtivista, fundamentam-se em uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem, no marco da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e de explicações da atividade significativa; o núcleo dessas contribuições é o reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento.

Os PCN optam por organizar a escolaridade em ciclos; enfatizam avaliação nas perspectivas diagnóstica, processual e formativa; os conteúdos são apresentados em blocos e/ou em organizações temáticas — agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem; para o tratamento didático, indicam que importa considerar as relações internas do bloco e entre blocos. Do ponto de vista metodológico, enfatizam a problematização, a atividade dos alunos, a necessidade de contextualização e o tratamento interdisciplinar dos conteúdos

Na organização dos conteúdos por áreas, recomendam a integração entre elas, reiterando a necessidade de problematizar questões sociais relevantes, incorporando-as como temas transversais.

Para os componentes do currículo, tratados como áreas nos diferentes volumes, apresenta-se a caracterização da área, com breve histórico de concepções e práticas, a concepção escolhida e sua justificativa, a indicação de objetivos, conteúdos, avaliação. Para escolha dos conteúdos, apontam-se as seguintes indicações: serem compatíveis com as possibilidades de aprendizagem dos alunos, isto é, com seu nível de desenvolvimento; relevantes do ponto de vista social e necessários à formação dos cidadãos, à sua compreensão de mundo como um todo integrado.

Ora, esse roteiro foi inteiramente apropriado pelas propostas examinadas. Seus traços principais marcam todas as propostas. O conceito de aprendizagem significativa é também reiterado nas propostas estudadas e central na perspectiva construtivista, remetendo à busca de procedimentos para possibilitar o trabalho simbólico de dar sentido, significar o objeto de conhecimento. Tendo-se escolhido como eixo o desenvolvimento das *capacidades* do aluno, entendem-se, nesse contexto, as declarações de prioridade da aprendizagem no processo pedagógico e a consideração dos conteúdos não como fins em si mesmos, mas como *meios* para aquisição e desenvolvimento dessas capacidades.

Apesar da adesão generalizada aos PCN, alguns detalhes, a seguir discutidos, diferenciam certas propostas. No que se refere à abrangência, das 34 propostas examinadas, a maioria contempla todo o ensino fundamental, embora varie a duração dessa etapa da escolaridade básica, pois nem todas as unidades da federação já estavam organizadas em nove anos na ocasião do envio das propostas, indicando então as oito séries. Em menor número foram enviadas propostas referentes às quatro ou cinco primeiras séries ou às quatro séries finais. Nos casos em que as propostas reuniram ensino

fundamental e médio, foram mais contempladas as quatro séries finais.

Entre as 13 propostas das secretarias municipais, foram encontrados 7 exemplos de propostas de aplicação mais direta das orientações centrais, 3 que evidenciam alguma elaboração diferenciada, buscando caminhos próprios de fundamentação e organização do currículo, e 3 que se afastam das linhas propostas nos PCN, defendendo outras concepções e práticas para o trabalho com as crianças. É também assim que se explica a distribuição das demais 21 propostas estaduais, das quais 7 são de aplicação, 10 de elaboração diferenciada e 4 de distanciamento; em um desses casos de distanciamento, a proposta é de 1995, anterior, portanto, à LDB, não indicando relação com as orientações mais recentes.

Sobre a organização do ensino fundamental e do currículo, a organização por séries predomina. Ciclos também são indicados, mas se assemelham a etapas do curso, que não alteram a seriação anual; ou seja, mesmo com indicação de ciclos, o detalhamento das indicações de conteúdos se apresenta por séries. Nos poucos exemplos de ciclos de formação, acompanhando as faixas etárias dos alunos, observou-se maior cuidado nas considerações sobre os alunos em diferentes fases de desenvolvimento e nas indicações de conteúdos por ciclos, não apontando interrupções anuais.

Um item raramente tratado é o da relação do ensino fundamental com a infância. A entrada das crianças de seis anos foi contemplada nas propostas, apenas com indicações do que seria o atendimento no ano inicial, com um pouco mais de pré-escola e um tanto da primeira série do ensino fundamental de oito anos, indicando um ponto que precisa ser retomado em profundidade. Parece sintomática a declaração presente em uma das propostas sobre os alunos de seis anos como “crianças que apresentam limitações” — ou crianças que ainda não se tornaram alunos de verdade; no mesmo documento apontam-se objetivos bastante complexos para o trabalho com essas turmas novas, como desenvolver reflexão crítica, elaborar hipóteses a registrar situações-problemas. O exemplo mostra que a entrada dos mais novos ainda não conseguiu provocar que se conheçam melhor as crianças ingressantes e também as crianças que já aprenderam a ser alunos.

A modificação prevista no ensino fundamental com a entrada dos mais novos só foi contemplada em poucas propostas: naquelas que organizam todo o ensino e o currículo por ciclos de formação e naquela que contempla a consideração da infância no ensino fundamental, incluindo os alunos de até 12 anos nessa condição. A reflexão sobre as necessidades dos alunos nas diferentes faixas etárias não tem lugar nas outras propostas curriculares examinadas. Nesse sentido, é ilustrativo pensar sobre propostas que organizam o currículo das quatro séries finais do ensino fundamental no padrão de áreas proposto para o ensino médio; a unificação sugere uma positiva iniciativa integradora, buscando não fragmentar o tratamento dos mesmos componentes do currículo da escola básica. Contudo, se fica contemplada a integração das disciplinas, não se esclarece o cuidado com o atendimento das diferentes faixas etárias e das diferentes fases de escolaridade.

As poucas propostas de ensino organizado por ciclos de formação ou ciclos de desenvolvimento expressam maior consistência na busca de organizar o currículo segundo as características e necessidades dos alunos agrupados por faixas etárias. Do total de 34 propostas de ensino fundamental, 13 indicam a opção por ciclos, sendo 9 as que permitem perceber alguma organização fora do padrão anual seriado e apenas 3 as que apresentam uma organização claramente apartada desse padrão, com indicações e argumentos relacionados à seleção de conteúdos para a infância e para as outras fases atendidas — pré-adolescência e adolescência —, de modo coerente com a intenção declarada de

organizar a escola de acordo com os tempos da vida, tornando-se um espaço para a formação integral, de acordo com as fases de desenvolvimento dos estudantes. Nessas propostas, salienta-se o papel das emoções e da motivação no processo de aprendizagem, além da organização do tempo, como elementos a serem considerados na atividade pedagógica, que deve fazer sentido para os alunos. Em uma delas, em nome da perspectiva adotada, oferecem-se sugestões, mas não são listados conteúdos por ano ou ciclo, cabendo a cada escola, em seu contexto socioeducacional, responsabilizar-se pela construção do currículo, fazendo a mediação entre as orientações oficiais e a prática social. A proposta estabelece o tempo mínimo de aula, a carga horária diária e anual. O coletivo de profissionais da escola define a organização dos horários, assegurando a cada ciclo o trabalho com todo o currículo definido. Recomenda que os conteúdos selecionados possibilitem aos alunos compreender a realidade de modo abrangente e crítico. Considera que a interdisciplinaridade não pressupõe a negação das disciplinas escolares, mas sua integração na explicação dos fenômenos; assim, não pode ser considerada como algo dado, mas é construída na prática, nas ações cotidianas.

Nas demais propostas, a busca por integração curricular se explicita em indicações de interdisciplinaridade, defendida em todas as propostas, mas pouco detalhada ou exemplificada no desdobramento dos componentes. O desdobramento dos componentes segue um padrão que contempla, com detalhes, conteúdos, competências/habilidades, com divisão anual, por vezes chegando à divisão semestral e bimestral. Orientações metodológicas e para a avaliação não são detalhadas por componentes em todas as propostas, mas são concordantes, sem exceção: metodologia problematizadora e ativa, favorecendo o raciocínio e não tanto a memorização, focalizando competências e habilidades; avaliação processual, diagnóstica e formativa, articulada ao desenvolvimento do trabalho do professor.

Mais do que a organização do ensino por séries ou ciclos, entende-se que a organização do currículo por disciplinas e áreas é central nas propostas. Observando a dominância da seriação, acrescida da indicação detalhada da organização anual, mesmo quando se indica a opção por ciclos, o que parece implícito é que a organização disciplinar do currículo e a organização seriada do ensino articulam-se estreitamente. Os eixos estruturantes, nesse sentido, parecem favorecer a continuidade do trabalho pedagógico, abrandando os problemas da interrupção anual, especialmente quando se trata de eixos que perduram por todo o desenvolvimento da disciplina, como explicado nos exemplos de Língua Portuguesa e Matemática. Mas, fica evidente a dificuldade de propor e desenvolver a distribuição dos conteúdos por períodos mais longos e flexíveis, considerando o quadro da organização anual, que se detalha em recortes temporais precisos, regulando toda a vida da escola. E com isso, o lugar central da aprendizagem parece não estar ainda garantido, uma vez que as listagens de conteúdos se articulam mais ao desenvolvimento do ensino, em sequência previamente marcada, na perspectiva que as orientações utilizadas tentam superar.

Em um outro trabalho de análise de propostas curriculares do ensino fundamental, coordenado por Barreto (1995), elaborado como subsídio à elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, algumas das tendências apontadas coincidem com dados do presente estudo, outras apresentam diferenças. Sobre o processo de elaboração, indica-se que a prática de consulta ampla, iniciada no movimento de elaboração de propostas curriculares na década de 1980, não chegou a generalizar-se, mas deixou suas marcas em

muitos estados, assim como a presença de assessores ligados às universidades e as referências a propostas de diferentes estados; foi pequena a participação de professores e usuários das escolas. Confirmou-se a arraigada tradição do currículo centrado nas disciplinas, bem como a busca de relevância social dos conteúdos e de sua integração; ao lado de listas muito extensas de assuntos e atividades dissociadas, constatou-se a indicação de flexibilidade e integração dos conteúdos, em torno de temas, eixos temáticos ou conceitos-chave e da interdisciplinaridade. Esta última apareceu como termo de significado polissêmico, ligado a atitudes do educador ou a uma lógica que assegurasse a unidade do conhecimento. Entre as várias formas de integração curricular, também eram apontados os conceitos nucleares, de caráter transdisciplinar, para romper os limites das disciplinas e estimular o desenvolvimento de competências cognitivas. No presente estudo, esses pontos são retomados e é de notar que, à luz das orientações centrais, a interdisciplinaridade se tornou mais precisa nas propostas, na direção de interfaces e conexões entre os componentes, valorizando projetos temáticos e habilidades comuns entre as disciplinas. Outro ponto de concordância entre os estudos refere-se ao descompasso entre afirmações gerais ou amplas intenções e seu desdobramento nas indicações mais detalhadas, assim como a ambiguidade no uso de termos como objetivos e conteúdos, procedimentos e atividades, temas, blocos e eixos temáticos. Resta acrescentar que o estudo anterior (Barreto, 1995) incluiu as propostas de três municípios, por seu caráter inovador: Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. As propostas examinadas deixavam de centrar-se nas disciplinas, para apoiar-se em princípios norteadores mais gerais. No conjunto de documentos recebidos para o presente estudo, só o município de São Paulo se fez representar, mas em sua proposta não se manteve a opção por interdisciplinaridade e temas geradores. Nos outros dois casos, não se pode afirmar sobre o rumo das propostas, de multieducação no Rio de Janeiro e de escola plural em Belo Horizonte. Supõe-se, embora não se tenha informações suficientes, que a descontinuidade administrativa pode ter contribuído para mudanças ou para novas escolhas.

Ensino médio: alguns detalhes

As propostas para o ensino médio são ainda mais fortemente assentadas nas orientações dos parâmetros nacionais do que as de ensino fundamental. Os PCNEM, vale lembrar, propõem-se a combater um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, buscam conferir significado ao conhecimento escolar mediante sua contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Anunciam um novo ensino médio, em que a formação do aluno deve ter como alvo principal a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

O texto dos PCNEM discute as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser — apontando, em torno deles, orientações para a seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no ensino médio, na base nacional comum e na parte diversificada do currículo. Várias propostas também os mencionam. Os PCNEM discutem ainda a interdisciplinaridade, sua função instrumental e a contextualização dos conhecimentos, para superar o enfoque meramente disciplinar, sugerindo uma abordagem relacional, com interconexões entre os conteúdos, por meio de relações de complementaridade, convergência ou divergência.

Combatem também o distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos, trazendo com isso a discussão da aprendizagem significativa, que pressupõe a existência de um referencial que lhes permita identificar-se com as questões propostas, e implica uma especial relação sujeito-objeto, favorecida pela contextualização e pela interdisciplinaridade.

Conhecimentos e competências são organizados por disciplinas agrupadas em áreas. A organização em três áreas — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias — tem como base a reunião de conhecimentos que compartilham objetos de estudo, criando condições para o desenvolvimento da prática numa perspectiva interdisciplinar. Mais ainda, as marcas das linguagens, ciências, tecnologias e conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, que permitem uma leitura crítica do mundo, devem atravessar todos os momentos da prática escolar.

Nos três volumes organizados por área, o roteiro comum contempla uma apresentação, discussão sobre o sentido do aprendizado da área, e a indicação das competências e habilidades, desdobrando-se em conhecimentos das disciplinas. Objetivos comuns são agrupados por competências e habilidades apontadas como comuns a todas as áreas, tendo em vista as interfaces entre elas. Assim, Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização sociocultural são as competências gerais, presentes em todos os volumes, como geradoras de competências e habilidades específicas que nortearão a seleção de conteúdos nas diferentes disciplinas. Sem dúvida, a centralidade nas competências e habilidades confirma e aprofunda a mesma orientação dos PCN do ensino fundamental, acentuando o caráter instrumental do conhecimento, a serviço dessas aprendizagens, apontadas como base da formação do cidadão.

Alinhando-se a essas orientações centrais, as propostas enfatizam a formação geral em oposição à formação específica, o desenvolvimento de capacidades, especialmente a capacidade de aprender e criar, em lugar da simples memorização. Essa educação geral é também considerada preparação para o trabalho, uma vez que desenvolverá competências básicas, comuns a todos os cidadãos, como garantia de democratização e fundamento para qualquer competência requerida no exercício profissional.

Nas 26 propostas estudadas, mesmo com a presença de tal referencial principal, encontram-se tendências diversas, tendo as unidades da federação se distribuído de forma equilibrada entre aplicação mais direta (12 propostas), ou uma elaboração diferenciada (10) em relação a tais orientações. Além disso, outras quatro propostas se distanciaram um tanto das indicações centrais:

- Uma delas ateu-se à indicação e organização dos conteúdos em planos das disciplinas, sem expressar marcos teóricos de fundamentação; competências e habilidades são apontadas, mas dissociadas da indicação de conteúdos, listados de maneira tradicional, na lógica das disciplinas.
- Outra proposta (que abrange educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) apresenta-se na forma de estudos temáticos, nos quais discute pontos como educação e infância, juventude e educação de jovens e de trabalhadores. De seu marco teórico no enfoque histórico-cultural e na abordagem do materialismo dialético deriva sua discussão sobre a função social da escola: garantir o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes para todos. Sobre competências e habilidades, um dos textos

distingue uma visão construtivista e funcionalista desses termos e defende um conceito de competências que englobe a dimensão crítico-emancipatória; e o currículo, organizado por competências sob essa última matriz, tem foco no diálogo entre os conhecimentos formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho.

- Uma terceira proposta aponta, como princípios do ensino médio, sua universalização, com unidade de orientação e diversidade de modalidades, segundo as características e as demandas da região; a formação dos alunos baseada na construção de sua identidade e autonomia; o currículo respeitando a integração entre ciência, cultura e trabalho. Defende o acolhimento da diversidade de alunos e professores, posiciona-se contra a burocratização em educação, salientando que a LDB vincula autonomia à proposta pedagógica, atribuindo à escola a competência para formulá-la. Sobre a oferta de ensino médio, salienta a importância da educação geral, defendendo a perspectiva da politecnicidade, para anunciar a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sócio-históricos, a integração entre trabalho intelectual e atividade prática, com vistas ao domínio intelectual da técnica e não ao domínio das diferentes técnicas. Organiza o currículo por áreas, mas sem ênfase em competências e habilidades; aponta eixos e projetos integradores de forma diferenciada.
- Há, ainda, uma proposta que se apresenta no conjunto das diretrizes curriculares para a educação básica, com foco no ensino fundamental (de 6º a 9º ano) e médio, que põe acento no conhecimento. A escola é compreendida como lugar de socialização do conhecimento produzido pela humanidade, contemplando, principalmente, estudantes de classes menos favorecidas. A fundamentação das diretrizes consta de todos os cadernos, específicos por disciplina e por nível de ensino. Declara que a reorientação na política curricular tem o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos. Argumenta sobre contribuições teóricas diversas e propõe o currículo como configurador da prática, num entendimento vinculado às teorias críticas, e com organização disciplinar. Essa organização se traduz em tabelas com colunas para os conteúdos estruturantes, conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação. Os conteúdos estruturantes atuam como grandes unidades, ou elementos organizadores de diversos itens de conteúdos, iguais ou muito semelhantes aos eixos indicados nos PCN; são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência ou da disciplina escolar. Anuncia a possibilidade de tratar os conteúdos curriculares de modo contextualizado, estabelecendo, entre eles, relações interdisciplinares. A proposta recomenda, portanto, o tratamento interdisciplinar, dedicando um espaço significativo para apresentar sua concepção de interdisciplinaridade, a partir de uma base disciplinar. Sobre a contextualização, afirma que tal conceito deve ser entendido no âmbito da teoria crítica, levando os alunos a compreender as estruturas sociais, que são históricas, contraditórias e abertas. Com isso ratifica opções feitas no documento e se contrapõe a correntes que defendem o “contexto” como o entorno espacial de um objeto ou fato. A proposta examinada se afasta das orientações oficiais centrais, pois prioriza os conteúdos, ou seja, o

conhecimento organizado nas diferentes disciplinas e não as competências e habilidades.

Quanto às propostas com elaboração diferenciada, sem se afastar das orientações centrais, observa-se que apresentam ênfases em modos próprios de relacionar as orientações centrais aos arranjos dos elementos curriculares como conteúdos, competências e habilidades; e, também, nas formas de atendimento às especificidades regionais e locais. Destaca-se que todas essas propostas se apresentam como parte de um conjunto maior: de medidas da política educacional, ou das propostas para a escola básica, ou articulam ensino médio e séries finais do fundamental. Esse grupo é formado por 10 propostas atravessadas por certas tendências, presentes com intensidades diferentes entre elas, mas não de modo exclusivo em uma ou outra. Assim, em todas, constata-se o aprofundamento das orientações centrais, a busca da identidade do ensino médio, a valorização das características e necessidades regionais e locais, os cuidados com o trabalho das escolas. Contudo, mesmo com a presença desses traços comuns, a preponderância de alguns deles explicita a tendência mais clara de cada uma das propostas. Os traços referidos a seguir foram escolhidos porque ilustram os desdobramentos das tendências apresentadas. De diferentes modos, as propostas detalham suas orientações visando propiciar diversidade de experiências e vivências, resolução de problemas, domínio da palavra escrita como ferramenta para compreender o mundo, e conhecimento como recurso para tomar decisões.

- Três propostas apresentam maior ênfase no aprofundamento de concepções, fundamentação, orientação pedagógica e avaliação, com base nas referências centrais. Relacionam o currículo com expressão da cultura científica, artística e humanista, consideram a aprendizagem o centro da atividade escolar e as competências, guias eficazes na educação para a vida. As competências e habilidades são comuns a todas as disciplinas, sendo adotadas aquelas formuladas no referencial do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora. Também outros pontos mais direcionados ao ensino médio são tomados dos PCNEM como pertinentes a toda a educação básica, sobretudo desde as séries finais do ensino fundamental. Em duas destas propostas é muito detalhada a organização dos conteúdos na relação com expectativas de aprendizagem — indicadas por componentes e séries, considerando as possibilidades dos conteúdos no desenvolvimento das competências e habilidades pelos alunos. Observa-se que, mesmo sublinhando a relação estreita entre essas expectativas e os itens de conteúdos, em algumas disciplinas permanecem roteiros extensos, listados sob a lógica mais tradicional. Quanto à relação com as escolas, percebe-se diretividade na indicação de procedimentos e materiais para o desenvolvimento de todas as orientações.
- Duas propostas se destacam pela ênfase em sua inserção na realidade local e na valorização das diferentes culturas da região em que se situam, apontando essas questões como parâmetros para o trabalho das escolas e para a elaboração dos currículos. Ainda que guardem especificidades, ambas anunciam a educação para a igualdade, com respeito à pluralidade cultural. A diversidade de escolas é considerada importante, e as orientações se desenvolvem no sentido de preservar as diferenças e atender às necessidades dos diferentes

grupos sociais. Educação socioambiental e tratamento interdisciplinar têm destaque na indicação de práticas solidárias e democráticas, visando constituir o ensino médio integrado. A temática do trabalho organiza sugestões de atividades integradoras, ainda que sejam poucas as sugestões presentes nas propostas, que mais fornecem critérios às escolas, às quais se atribui grande parte do trabalho de elaboração dos currículos.

- Outras duas propostas se destacam por sua discussão mais política e menos técnica sobre a identidade do ensino médio no contexto da educação geral, sobre a formação dos estudantes, sobre as possibilidades formativas do currículo e das disciplinas. Contemplam maior reflexão sobre as transformações sociais, econômicas e tecnológicas mais amplas e suas consequências, assim como sobre a educação como direito, apontando eixos de formação como solidariedade, vínculo social e cidadania, compreensão do mundo contemporâneo, preparo para a participação e não para ajustamento dos jovens às regras presentes na sociedade e no mundo do trabalho. O ensino médio e sua identidade é tratado na direção de ressignificação e síntese das perspectivas propedêutica e de iniciação para o mundo do trabalho; na relação com eixos formativos, consideram cultura, meio ambiente, esporte, arte, trabalho. Na organização do currículo, as orientações oficiais são utilizadas de forma a orientar as escolas para decisões curriculares que respeitem as características regionais e locais.
- Três propostas dão ênfase à relação com o trabalho das escolas, trazendo orientações que investem em sua especificidade, no seu espaço de autonomia para decisões curriculares, orientando diagnósticos e outras dimensões da elaboração dos projetos político-pedagógicos e propondo ações de acompanhamento e apoio às equipes escolares. As orientações dos PCNEM são utilizadas na formulação mais ampla (denominada “programa curricular” em uma das propostas), acentuando o espaço de autonomia das escolas para decisões que respeitem suas especificidades. Nas sugestões apresentadas insistem que as atividades sejam escolhidas por seu potencial de contribuir para a autonomia e o fortalecimento da auto-estima dos alunos.

As propostas (12) mais acentuadamente marcadas por aplicação e adequação das orientações centrais não serão alvo de observações pontuais, porque, como já referido, todas evidenciam esforços e cuidados na elaboração, mas não acrescentam novas questões ou críticas às orientações centrais. A presença dessas orientações precisa ser examinada cuidadosamente, para que não se façam afirmações apressadas, e para poder compreender seu significado no contexto do ensino médio. Como etapa de escolarização que teve sua origem na preparação para o ensino superior e que foi alvo de diversas reformulações, muito antes da atual LDB, como se sabe, o ensino médio vinha oscilando entre a definição de ensino propedêutico e técnico, ou entre a formação geral e a formação para o trabalho. Ao ser reconhecido como fase final da educação básica na atual LDB, reafirmou-se a necessidade de uma proposta clara e precisa para acompanhar consistentemente a ampliação do atendimento aos concluintes do ensino fundamental.

A dicotomia presente na organização do ensino médio tem marcado sua história, assim como as tentativas e buscas de reformulação para superar essa problemática. Entre

as medidas que se seguiram à promulgação da LDB, os parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares nacionais e seus desdobramentos tiveram a expressa intenção de enfrentar a questão, trazendo à discussão o significado do caráter de formação básica atribuído ao ensino médio. Mesmo considerando todas as sérias críticas já produzidas sobre tais orientações centrais, para as instâncias regionais e locais o apoio nessas referências foi indiscutível para possibilitar que a ampliação do atendimento se sustentasse em uma proposta coesa e consistente, tecida na interlocução entre o corpo técnico-administrativo das secretarias de educação, vários docentes atuantes nas universidades e os profissionais das escolas — professores e equipes técnicas.

Essa perspectiva de leitura permite considerar as propostas mais atreladas às orientações como produções que expressam acentuada concordância, que pode ser explicada por terem encontrado respaldo para responder a desafios. Suas elaborações, quando submetidas a embates ou conflitos na prática, possivelmente exijam retomadas ou novas posições para correção de rumos.

Observações finais

Partindo dos pontos ressaltados acima, alguns detalhes ainda merecem consideração. Foi reiterado que as propostas estudadas são muito semelhantes, tecidas em torno de referências comuns. Tratando-se de propostas oficiais, não seria de estranhar o alinhamento ao pensamento central, mas a inclusão de muitas vozes, entre as quais as de assessores e representantes das esferas mais próximas das escolas, torna a adesão mais significativa. Essa constatação obriga a ponderar sobre o quanto a aceitação de diretrizes e parâmetros sinaliza a sua relação com tradições e práticas presentes e sedimentadas na produção da pedagogia e na cultura escolar — o mero gosto pelo novo não explica a adoção de modos de pensar e elaborar o currículo e a educação escolar. Assim, a estrutura curricular, as áreas e disciplinas, as orientações metodológicas e o processo de avaliação formam um conjunto de indicações que organiza questões que há muito estavam presentes na discussão da área da educação. Ou seja, comprovou-se a declarada intenção dos propositores de considerar o que já existia, mas confirmou-se também que os limites de aceitação do que se apresenta como novo residem no que já está sedimentado no discurso e na prática pedagógica.

Nesse sentido, é forçoso refletir sobre as reiteradas declarações do caráter instrumental dos conteúdos e da centralidade da aprendizagem nas orientações que nortearam a elaboração das propostas. Tais orientações contrastam com a tradição escolar de centralidade do ensino e de priorização dos conteúdos no desenvolvimento das disciplinas. Um ponto de destaque das orientações norteadoras é o que se refere à concepção de conhecimento — não mais restrito aos conteúdos das disciplinas, mas relacionado a conceitos, procedimentos e atitudes; não mais considerado com centralidade, mas como instrumento ou meio para a aquisição de competências e habilidades exigidas para a formação dos jovens. Nesse sentido instrumental, conceitos, procedimentos e atitudes são focalizados e selecionados na organização das disciplinas à luz de habilidades e competências associadas ao desenvolvimento do ensino desses componentes. No entanto, as competências básicas indicadas para todas as áreas, assim como as sugeridas por disciplinas, nas propostas estudadas, atuam mais na direção de ajustar os componentes curriculares na mesma perspectiva defendida e fundamentada nos PCN. Nesse sentido, a concordância em concepções e abordagens articula itens referentes a organização do

ensino, metodologias, avaliação, procedimentos dos alunos e a atividades do professor, à luz dos referenciais centrais. Já na indicação detalhada dos conteúdos, como foi citado reiteradamente, há espaço para que se mantenham as usuais listagens, extensas, organizadas na lógica das disciplinas.

Cumprido reafirmar a necessidade de investigar o significado da manutenção das listagens por disciplina, em direção oposta à recomendada prevalência das competências sobre os conteúdos na definição do currículo: se serve como contraponto às orientações, ou se é indício de possível dificuldade para esmiuçar as disciplinas numa nova abordagem. Os dados examinados sugerem que a organização tradicional resiste e persiste, articulando tempos, espaços e materiais ao desenvolvimento dos conteúdos em sequências pré-determinadas, sob a lógica dos pré-requisitos e crescente complexidade, da dosagem medida em recortes temporais precisos.

Ao mesmo tempo, ainda que dependa das condições em que se deu o processo de elaboração das propostas, é indiscutível, como foi amplamente exposto, que a elaboração das propostas curriculares possibilitou produções fundamentadas e articuladas, seja na observância estrita das referências centrais, seja a partir delas, sugerindo histórias, momentos e focos diversos na reflexão dos diferentes grupos que elaboraram e apresentaram os documentos estudados. As diferenças não se referem apenas ao tempo de reflexão desses grupos sobre necessidades e problemas relativos ao ensino fundamental e médio e à situação de suas redes de escolas; indicam diferentes percursos de escolhas, tentativas e possíveis disputas para chegar à elaboração das propostas curriculares e de várias formas de atendimento. A continuidade de medidas de política educacional para a educação básica e a elaboração das propostas como parte de um plano mais geral de atuação das secretarias, assim como relações mais duradouras com assessores, marcam os exemplos de propostas que caminharam mais claramente na elaboração de novas abordagens e mudanças, escolhidas como necessárias e importantes, ressaltando relações com temáticas sociais e o enraizamento das propostas na realidade regional ou local e nas características das suas diferentes escolas. É de se notar, ainda, que foram registradas críticas e reflexões sobre o caráter instrumental do conhecimento, em propostas que avançaram no diálogo com as orientações, apontando a importância de uma leitura mais abrangente do referencial de competências e habilidades.

Finalmente, cabe ressaltar que as propostas, na sua configuração geral, não encaminharam soluções para os graves problemas ligados ao ensino e à aprendizagem dos alunos, ainda que tenham apresentado aprofundamento em concepções e uma relação explícita entre proposições curriculares e a formação prevista para os estudantes. Esses pontos não foram suficientemente contemplados na relação com as opções por organização seriada ou por ciclos, ou de modo a esclarecer as escolhas de conteúdos das disciplinas. Nessa primeira aproximação, as listagens extensas não permitem suportar flexibilidade e adequação de tratamento às necessidades de aprendizagem dos alunos. As raras propostas que apontam para o enfrentamento dessas questões foram elaboradas na relação estreita com as escolas atendidas, o que não só atesta a necessidade de superar o caráter formal das propostas, como também sugere um acertado caminho nessa direção.

Referências

BARRETO, Elba S. S. (coord.) *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: FCC, 1995. (Textos FCC, 10/96).

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, 1ª a 4ª séries*. Brasília, 1997. 10v.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, 5ª a 8ª séries*. Brasília, 1998. 10v.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*: Brasília, 1999. 4 v.

MOREIRA, Antonio F.B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*. V.21, no.1, p.9-22. Porto Alegre, 1996.

SAMPAIO, M. das Mercês F. (coord.) *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio*. São Paulo; Brasília: MEC, 2010.

SAMPAIO, M. das Mercês F., FALSARELLA, Ana M., MENDES, Mônica, F. V.A produção intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: II Colóquio Luso- Brasileiro sobre Questões Curriculares/VI Colóquio sobre Questões Curriculares.vol 1, p.1-10. Rio de Janeiro: 2004