



Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Campus de Marília

**RODRIGO BIAGINI COSTA**

**PCN DE HISTÓRIA NA ESCOLA: caminhos e descaminhos para a construção da  
cidadania**

**MARÍLIA  
2010**

**RODRIGO BIAGINI COSTA**

**PCN DE HISTÓRIA NA ESCOLA: caminhos e descaminhos para a construção da  
cidadania**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus Marília para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

**MARÍLIA  
2010**

Ficha catalográfica elaborada pelo  
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

<p>Costa, Rodrigo Biagini..</p> <p>C837p PCN de história na escola : caminhos e descaminhos para a construção da cidadania / Rodrigo Biagini Costa. - Marília, 2010. 203 f. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.</p> <p>Bibliografia: f. 190- 203 Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</p> <p>1. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). 2. Ensino fundamental - História. 3. Cidadania. 4. Democracia. 5. Cotidiano escolar. I. Autor. II. Título.</p> <p>CDD 372.19</p>
--

**RODRIGO BIAGINI COSTA**

**PCN DE HISTÓRIA NA ESCOLA: caminhos e descaminhos para a construção da  
cidadania**

**Dissertação para obtenção do título de Mestre**

**BANCA EXMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN**

---

**Prof. Dr. JOSÉ SÉRGIO FONSECA DE CARVALHO**

**Marília, 26 de outubro de 2010**

## AGRADECIMENTOS

*Gostaria de agradecer a minha orientadora Tânia Brabo pelo seu apoio ao longo desta jornada, em que tive oportunidade de conhecer não só uma grande acadêmica, mas também uma grande mulher. Aprendi sobre Direitos Humanos, gênero e cidadania, mas principalmente sobre generosidade, sensibilidade e compreensão. Muito obrigado por tudo!*

*Nos momentos de conquistas não podemos nós esquecer daqueles que na sua breve existência nos permitiram fazer parte de suas vidas, sendo assim, muito obrigado mãe por ter me ensinado a ser perseverante nos meus objetivos, obrigado Eunicir (amiga) e Wal (amigo);*

*As pessoas que mesmo longe permanecem tão próximas, meu amigo Diego Omar e as minhas amigas Isabel Leite, Carla Almeida, Andréia Damasceno, Tatiana Nogueira, Viviane Nogueira, Gilceia Freitas e Dinah Veiga;*

*As minhas amigas Valeria Pall Oriani e Lélia de Castro, por me apoiarem em diversos momentos. As professoras Graziela Abdian e Lourdes Marcelino, que acreditaram em mim desde o início.*

*Agradecimento especial a Heulália Charalo Rafante e Eulália Araújo Calixto que fazem parte da minha vida e que estiveram e estão ao meu lado nos bons e maus momentos, mesmo que a alguns quilômetros de distância;*

*As minhas irmãs que apesar das nossas diferenças, nos amamos incondicionalmente;*

*Ao meu namorado e companheiro Klyll Moraes Carneiro por me apoiar na vida e na academia, mas principalmente por acreditar em mim;*

*A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por financiar a minha pesquisa, me permitindo dedicação integral.*

*Por fim, agradeço ao tempo que nos guia aos mais diversos caminhos e lugares, mostrando o imprevisível espetáculo, nomeado por nós de vida.*

## **RESUMO**

**COSTA, Rodrigo Biagini. PCN de História na escola: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania.**

O objetivo da pesquisa é identificar e analisar o conceito de cidadania presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (em especial o PCN de História) voltados para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental e no imaginário da professora de História, da direção, da coordenação e dos (as) alunos (as), com o propósito de averiguar qual o conceito de cidadania ou como é concebida e desenvolvida a educação para a cidadania numa escola pública estadual de Marília (SP). Perfilhou-se como metodologia a pesquisa qualitativa estruturada por meio do estudo de caso etnográfico, o que levou a uma presença constante na escola. Além do mais, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que contribuíram para a compreensão da visão da Diretora, Vice-Diretora e Coordenadora a respeito dos PCN's e, no caso da professora, sobre o papel da disciplina de História para a formação do indivíduo além de esquadrihar a contribuição ou não dos saberes escolares para a educação naquele universo escolar. Em relação aos PCN's, os mesmos foram analisados à luz do contexto histórico, na perspectiva de conhecer e desvelar a política educacional no momento de produção deste documento. No período estudado, houve a implementação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, sendo necessário considerar o processo de reestruturação do currículo escolar, que erigiu nova postura não só da gestão da escola, mas também do trabalho em sala de aula. Os dados obtidos ao longo da pesquisa permitiram visualizar os processos de rupturas, permanências e contradições, presentes no cotidiano escolar, contrapondo, assim, percepções e práticas em relação à cidadania, democracia e currículo na sociedade moderna.

**PALAVRA-CHAVE:** PCN. História. Cidadania. Democracia. Cotidiano escolar

## **ABSTRACT**

COSTA, Rodrigo Biagini. **PCN of History in the school: ways and strayings for the construction of Citizenship.** 2010.

The survey's objective is to identify and analyze the concept of citizenship included in the National Curricula Parameters - PCN - (specially the PCN of History) directed to the third and fourth cycle of the primary education and in the history teacher, principal, coordinator and students' imaginary; with the purpose of finding out which concept of citizenship or how the education of citizenship is conceived and developed in one public school located in Marília (SP). It has adopted as methodology the qualitative survey structured by ethnographic study case, which required frequent attendance at the school. Moreover, there were semi-structured interviews that contributed to the comprehension of Principal, Vice-Principal and the Coordinator's vision regarding the PCNs and, in the case of the teacher, about the History discipline's role to the formation of the individual further than scanning the contribution or not to the academic knowledge to the education in that school environment. Regarding the PCNs, the same were analyzed through historical context, in the perspective of knowing and revealing the educational policy at the moment this document is produced. In the studied period, there was the implementation of the new Curriculum Proposal of São Paulo State, being necessary to consider the process of restructuring of the academic curriculum; this erected a new posture not only from the school's administration, but also the work in the classroom. The information acquired during the research allowed the visualization of the rupturing processes, permanence and contradictions, present in the school's quotidian, opposing, so, perceptions and practices related to citizenship, democracy and curriculum in the modern society.

**KEY WORD:** PCN. History. Citizenship. Democracy. School quotidian.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>CAPÍTULO 1 – CIDADANIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS</b> .....	16
1.1 Pilares da cidadania .....	16
1.2 Cidadania no Brasil .....	28
<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> ....	39
2.1 Da administração escolar à gestão democrática: percursos e teoria no cotidiano escolar..	39
2.2 Democracia.....	54
2.2.1 Democracia no Brasil contemporâneo.....	58
2.3 Democratização e escola .....	62
2.3.1 Grêmios Estudantis.....	69
<b>CAPÍTULO 3 – PCN: POLÍTICA, CIDADANIA E HISTÓRIA</b> .....	77
3.1 Política curricular: condicionantes históricos e políticos .....	77
3.2 Os PCN's e o cotidiano escolar .....	96
3.3 PCN: uma análise .....	102
3.3.1 Educação básica voltada para o exercício da cidadania .....	109
3.3.2 Cidadania como prática política .....	120
3.3.3 O cotidiano e o currículo oculto .....	129
3.4 Ensino de História e o PCN de História .....	140
<b>CAPÍTULO 4 – A NOVA PROPOSTA CURRICULAR</b> .....	165
4.1 Um novo currículo para as escolas paulistas .....	165
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	180
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190



## INTRODUÇÃO

A dissertação teve como foco de análise o conceito de cidadania presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e no imaginário da professora de História, da direção, da coordenação e dos (as) alunos (as), na perspectiva de verificar qual o conceito de cidadania ou como é concebida e desenvolvida a educação para a cidadania. Desta forma, a pesquisa inicia-se dez anos após a elaboração dos PCN's enquanto diretriz curricular, momento este, em que os primeiros impactos causados pela proposição de uma política educacional poderiam estar superados, sendo possível pensar na consolidação do documento na escola.

Para que tal objetivo fosse contemplado buscou-se a visão da Diretora, Vice-Diretora e Coordenadora a respeito dos PCN's e, no caso da Professora de História, a percepção da mesma sobre o PCN voltado para a disciplina que leciona. Analisou-se ainda a concepção da Professora sobre o papel da disciplina de História para a formação do indivíduo além de investigar a contribuição ou não dos saberes escolares para a educação da cidadania naquele universo escolar.

O desenvolvimento de tal pesquisa aconteceu ao longo dos anos de 2008, 2009 e 2010, contando inicialmente com o auxílio da Capes no período referente a setembro de 2008 a fevereiro de 2009 e, a partir de agosto de 2009 até a sua conclusão, recebendo o apoio da FAPESP.

Para o desenvolvimento da pesquisa perfilhou-se uma abordagem etnográfica, que levou a uma presença constante do pesquisador na escola, mais especificamente entre abril de 2008 até dezembro do mesmo ano<sup>1</sup>, para realizar a observação do dia-a-dia escolar, no intuito de desvendar uma escola de Ensino Fundamental e Médio de tempo integral, localizada num bairro carente da cidade de Marília. Destarte, focou-se no cotidiano escolar, por considerá-lo um sistema complexo que sofre influência de uma gama de fatores que vão desde as normas decretadas até as articulações que são construídas socialmente dentro da escola, conforme aponta Lima (2001) de acordo também com a afirmação de Canário (1996, p. 128), ou seja, a “*entrada* pelo estudo do estabelecimento de ensino pode, por exemplo, corresponder à via

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que, ao longo de 2009, ainda foram feitas algumas visitas à escola não só para sanar algumas dúvidas, como também para observar algumas reuniões e o desenrolar da nova Proposta Curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, além de realizar as entrevistas que não haviam sido feitas em 2008.

mais fecunda para produzir conhecimento sobre os grandes processos de mudanças deliberadas – as reformas educativas”.

Ao se inserir no cotidiano de tal escola, pode-se perceber distintas manifestações, ou seja, ações, tensões, interações e estruturas de poder que compõem o universo das escolas, de uma forma geral. Desenvolveu-se, assim, como ressalta André (1995), uma percepção sobre o cotidiano de tal instituição. Partilhando da mesma visão de Fazenda (1991, p. 39), e apropriando-se de suas palavras, percebeu-se que “o estudo do cotidiano se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores [...]”.

Por essa forma, lembrando Oliveira (2005a, p. 69), o estudo buscou compreender a escola enquanto espaço complexo da realidade, que abriga professores (as), alunos (as) e direção, “[...] buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares”.

Logo, o foco da pesquisa deu-se no cotidiano e nas situações que se constroem no acaso, situações estas erigidas na “[...] história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares”, conforme observa Oliveira (2005a, p. 69). Ou seja, ao adentrar na escola observou-se não só o que estava escrito nas normas, mas também o que foge do controle institucional e que acaba consolidando-se como saberes práticos, ou seja, segundo Forquin (1993, p. 23) “o ‘currículo oculto’, que designa estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos [...]”.

Vale ressaltar ademais, que os imprevistos típicos do cotidiano já ocorreram no primeiro dia de observação na escola, posto que no início de 2008 foi implementada pela Secretaria de Educação do Estado a nova Proposta Curricular. Tal fato levou à necessidade de se apreender o processo de reestruturação do currículo escolar, visto que tal diretriz exigiu das escolas e de seus profissionais uma nova postura não só da gestão da escola, mas também do trabalho em sala de aula.

Em relação à gestão da escola, ressalta-se que num período anterior a 2006, a escola viveu uma situação singular quando, antes de a atual diretora assumir o cargo<sup>2</sup> de direção, não houve quem se ocupasse do mesmo, sendo a responsabilidade dividida entre os profissionais presentes na escola, o que contribuiu para a falta de definição das atribuições de cada um, mas

---

<sup>2</sup> Destaca-se que a atual diretora assumiu a direção da escola em julho de 2006.

também para questões mais práticas como a reforma<sup>3</sup> do prédio da escola, conforme pode se ver nas fotos<sup>4</sup> abaixo.



Figura 1 – Sala de aula



Figura 2 – Corredor da escola

Não se pretende discutir aqui o descuido ou a responsabilidade por tal situação em que a escola passou, mas ressaltar que tais dados assim como outros que foram demonstrados ao longo da pesquisa, só foram possíveis de coletar graças à abordagem metodológica (estudo de

---

<sup>3</sup> A reforma do prédio em que a escola se encontra iniciou-se com a gestão da atual Diretora.

<sup>4</sup> Ressalta-se que tais fotos foram tiradas pela Diretora para demonstrar o estado que a escola se encontrava, quando a mesma assumiu a direção.

caso etnográfico) utilizada no desenvolvimento da pesquisa, que direcionou o olhar para o dinamismo da situação escolar levando em conta o seu contexto e complexidade, o que determinou a presença constante na escola, ou seja, nas aulas de História, nas reuniões de Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), no recreio com os alunos e as alunas, assim como na sala dos (as) professores (as).

O trabalho se desenvolveu com os dados coletados durante a observação, mas também com a elaboração de entrevistas semi-estruturadas que foram utilizadas para obter informações, percepções e concepções da professora de História, direção, coordenação e alunos (as). Em relação aos alunos (as), as entrevistas foram direcionadas para aqueles (as) que estavam cursando o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, foram sorteados um aluno ou aluna da 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries (desde que a turma não tivesse nenhuma pessoa que tivesse sido escolhida para ser membro (a) do Grêmio Estudantil), durante o sorteio as turmas foram divididas em dois grupos distintos, ou seja, meninas e meninos para que se pudesse entrevistar o mesmo número de ambos os sexos.

Ressalta-se, no entanto, que duas alunas (Presidente e Vice-presidente do Grêmio estudantil) do Ensino Médio foram entrevistadas, na perspectiva de focalizar a atuação do Grêmio na escola. Além das entrevistas e dados coletados durante a observação, também foram analisados os PCN's e Temas Transversais, a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o Plano de Gestão da Escola, o Regimento da Escola, o Estatuto e Plano de Trabalho do Grêmio Estudantil, o Plano de Curso da Professora de História, o Decreto 53037/08, entre outros documentos.

Na perspectiva de conhecer o cotidiano da escola pesquisada, levou-se em consideração também dois projetos elaborados na escola, o *Projeto Saber Mais* e um projeto artístico no muro da escola. Além do mais, foi realizada uma revisão bibliográfica para delimitar o que já havia sido produzido academicamente sobre tal assunto e que pudesse contribuir para o desenvolvimento do tema investigado.

O interesse no cotidiano e nas suas pequenas minúcias influenciou não só no olhar em relação à escola, mas também na forma em que o conceito de cidadania foi considerado ao longo da pesquisa, ou seja, o conceito não se limitou apenas à relação cidadão-estado (o cidadão detentor de direitos civis, políticos e sociais), mas considerou-se a cidadania enquanto princípio que permite a extensão do exercício político de forma integral em todos os espaços da prática social. Em que a cidadania torna-se um princípio emancipatório da vida social, conforme se vê nos autores utilizados na análise aqui realizada.

Com a intenção de delimitar o campo de busca para a realização da pesquisa bibliográfica, utilizou-se o banco de dados da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pelas seguintes palavras chaves: Cidadania e Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup>.

No banco de dados da Unesp<sup>6</sup>, considerando tanto dissertação quanto teses publicadas, sobressaem um total de três títulos, conforme se vê abaixo:

<b>Universidade Estadual Paulista (Unesp)</b>
MARIA, C. J. O livro didático na educação científica C/T/S/A voltada para o exercício da cidadania. 2008.
ALMEIDA, M. Temática agrária e escola: apoio, entraves ou indiferença. 2007.
BATTISTUZZI, V. M. O Esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de educação física escolar. 2007.

Quadro 1 – Banco de dados da Unesp

Em relação ao banco de dados da Capes, devido ao grande número de trabalhos encontrados, dividiu-se a busca em dissertações e teses. Entre as teses destacaram-se apenas seis trabalhos:

<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – teses</b>
STAUFFER, N. B. Projeto Político-Pedagógico: instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital?. 2007.
TEXEIRA, B. B. Por uma Escola Democrática: colegiado, currículo e comunidade. 2000.
SANTOS, E. P. Ética e Educação: dos "parâmetros curriculares nacionais" aos parâmetros da reflexão Kantiana. 2004.
CAVALCANTE, M. S. A. O. Ensino de qualidade e cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais: o simulacro de um discurso modernizador. 2002.
PAGLIOSA, E. L. B. O traço nada inocente da charge: um estudo sociocognitivo do texto de humor. 2004.
JACOMELI, M. R. M. Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). 2004.

Quadro 2 - Banco de dados de teses da Capes

<sup>5</sup> No banco de dados das intuições também se buscou por PCN e Cidadania, encontrando apenas alguns trabalhos que já se encontram listados nas tabelas.

<sup>6</sup> Destaca-se que no banco de dados da Unesp buscou-se pela palavra chave Parâmetro Curricular Nacional de História, foram encontrados cinco trabalhos entre dissertações e teses, no entanto, entre os trabalhos encontrados, em quatro deles, não havia nenhuma referência sobre o PCN de História. Apenas um se referia ao mesmo, contudo, não era o seu objeto de estudo. No banco de dados da Capes foi realizada a mesma busca, sendo encontrado um total de dezessete trabalhos, entre dissertações e teses, mas nenhum realmente abordava os Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

Contudo, o número de dissertações era bem mais significativo, chegando a sessenta e quatro no total, sendo assim, buscou-se aqueles trabalhos que apresentassem no título, referencia ao Ensino Fundamental e História, sendo encontradas seis dissertações.

<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – dissertações</b>
SOARES, A. A. R. Temáticas ambiental e do trabalho nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: rede municipal do Rio de Janeiro. 2005.
ROSÁRIO, E. A. C. Educação Patrimonial na Baixada Fluminense: uma experiência no Centro Integrado de Educação Pública - CIEP 354 Martins Pena. 2006.
BORGES, L. F. P. O sujeito histórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma cidadania possível?. 2000.
ZUNDT, M. D. América curricular: saberes históricos no ensino fundamental 1980-2001. 2001.
GOLDSCHMIDT, M. H. Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma Análise. 2002
SANTOS, R. História e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais de história para o ensino fundamental. 2002

Quadro 3 – Banco de dados de dissertação da Capes

Em relação às dissertações organizadas no quadro acima, ressaltou-se as mais relevantes em relação ao objeto de estudo deste trabalho, conforme se pode ver nas descrições que se seguem abaixo:

Cavalcante (2002), em seu trabalho buscou compreender os discursos institucionais voltados para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, além de como tal documento aborda o conceito de cidadania, o que, para a autora, traria as marcas da ideologia do mercado em seu discurso. Por essa forma, a mesma, constrói o seu referencial teórico metodológico com base na Análise do Discurso da linha francesa, assim como se baseia em autores como Lukács e Baktin na intenção de compreender a re-significação dos conceitos de ensino de qualidade e cidadania.

Já Borges (2000), discute a possibilidade ou não da adoção de tal proposta curricular elaborada pelo Governo Federal, levando em consideração a sua materialidade, assim como os referenciais teóricos presentes no documento. Sendo assim, focaliza sua análise na proposta de História do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental apontando que os PCN's contribuem para formar um aluno despolitizado e individualista.

Nessa mesma linha de pensamento, o artigo de Santiago (2000), intitulado: *A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar*, a autora observou que com a criação dos PCN's o Ministério da Educação criou um Padrão Referencial de Currículo. Sendo assim, a mesma utilizou-se de categorias de análise, tais como, pertinência e viabilidade. Com base nas categorias elencadas pela mesma, a autora

procurou verificar o papel dos PCN's, nos propósitos do governo para o currículo voltado para a educação básica, como também, as reais mudanças neste nível, além de verificar a possibilidade de se atingir as mudanças pretendidas.

Na investigação realizada por Zundt (2001), a mesma focou o processo de incorporação da História da América nas Propostas Curriculares e Livros Didáticos. Diante disso, a autora abordou dois momentos históricos, primeiramente o período de redemocratização do país e, por fim, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que buscou a efetivação dos princípios presentes na nova LDB. A autora procurou identificar as tensões existentes entre a História ensinada com a acadêmica, perspectivando concepções de educação, análises historiográficas, assim como, a complexidade de temas tais como: pluralidade cultural e construção da cidadania.

No estudo realizado por Goldshchmidt (2002), a mesma propôs uma réplica ao documento elaborado pelo Ministério da Educação para o Ensino Fundamental. Baseando a sua contra-palavra, nas categorias (tema e significação) elaboradas por Mikhail Bakhtin, na intenção de identificar o discurso neoliberal e a construção de conceitos, tais como, cidadania e democracia. A autora ainda valeu-se de autores, tais como, F. A. Hayek, Atílio Borón, José Luís Sanfelice, Perry Anderson, entre outros para o desenvolvimento de sua análise.

Já Santos<sup>7</sup> (2002), buscou compreender termos como, cidadania, identidade cultural, globalização, entre outros que permeiam e configuram o mundo contemporâneo, no intuito de interpretar o quadro sócio-histórico atual. Desta forma, o mesmo focalizou sua análise nos Parâmetros Curriculares Nacionais que trariam, segundo o autor, os novos parâmetros de conformação do mundo, projeto este que se daria em inter-relação com os organismos internacionais e a economia de mercado. Além disso, procurou interpretar o que seria a construção de um novo cidadão, interligado às relações de trabalho, diversidade cultural e globalização econômica, ou seja, pautou-se por uma análise das abordagens teóricas presentes nesta proposta curricular para a área de História.

Ressalta-se ainda a tese de doutorado de Jacomeli (2004), que caracteriza as políticas educacionais em seus vários momentos em conjunto com as mudanças do capitalismo e em adaptação à ideologia liberal. Posto isso, a autora focaliza os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais, demonstrando o desenvolvimento do currículo, com base

---

<sup>7</sup> Em relação à dissertação elaborada por Santos (2002), destaca-se que a mesma é a que mais se aproxima do estudo aqui desenvolvido, no entanto, não foi possível obter uma cópia da mesma, pelo fato de que foi enviado um e-mail para o autor e o mesmo não respondeu, buscou-se o currículo lattes do autor no site do Cnpq, mas o mesmo não existia mais. Tentou-se ainda entrar em contato com a biblioteca da UERJ, no entanto, a mesma informou que a dissertação estava bloqueada pelo autor para a realização de fotocópias, que a mesma tentaria entrar em contato com o autor para solicitar a liberalização, mas não conseguiram.

nas políticas sociais, culturais e econômicas que fazem parte do discurso de reorganização do neoliberalismo.

A partir desta breve consideração de alguns trabalhos que abordaram a *Cidadania* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ressalta-se que os mesmos pautaram-se por uma análise teórica dos seus objetos<sup>8</sup>, sendo assim, não se tem a intenção de contestar ou até polemizar as idéias desenvolvidas pelos outros pesquisadores.

Ao delimitar e apresentar o objeto, assim como a metodologia adotada para o desenvolvimento de tal trabalho, construiu-se um mapa representativo<sup>9</sup>, na tentativa de ilustrar o caminho que será percorrido ao longo da dissertação, caminhos estes que perpassam basicamente por quatro capítulos: o primeiro, *Cidadania: aspectos históricos, políticos e sociais*, o segundo, *Educação e democracia: algumas considerações*, o terceiro, *PCN: política, cidadania e História*, o quarto, *A nova Proposta Curricular* e por fim as *Considerações finais* que trazem alguns dados já analisados ao longo dos capítulos.

Em relação aos capítulos, ressalta-se que ao longo dos mesmos foram abordados os dados obtidos não só na observação do cotidiano escolar, mas também no depoimento<sup>10</sup> da direção, professora de História e alunos (as), documentos da escola, entre outros dados que se mostraram cruciais no processo de compreensão e interpretação da dinâmica escolar, construída sobre o cotidiano.

No primeiro capítulo, retomou-se a origem do conceito de cidadania, considerando tanto as revoluções burguesas quanto a contribuição do socialismo moderno. Destarte, ponderou-se também sobre o desenvolvimento histórico deste conceito na sociedade brasileira.

Em relação ao segundo capítulo, buscou-se não só o entendimento do conceito de democracia, que foi realizado com base em Norberto Bobbio e Alain Touraine, como também considerou a relação deste conceito com a educação, passando pela Teoria da Administração, para enfocar não só uma gestão democrática da escola, como para compreender a imposição da nova Proposta Curricular nas escolas paulistas, além de analisar a percepção dos atores educativos<sup>11</sup> sobre a democracia. Desta forma, privilegiou-se o Grêmios Estudantil, por este ser

---

<sup>8</sup> Ressalta-se que, entre os trabalhos apresentados, o único que focalizou o cotidiano foi o trabalho produzido por Santiago (2000), no entanto, a mesma não busca em sua análise a compreensão do conceito de cidadania e democracia, mas se existe a possibilidade ou não de adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais no cotidiano escolar.

<sup>9</sup> Termo este utilizado por Sacristán (2000) ao abordar o currículo.

<sup>10</sup> Ressalta-se que os depoimentos foram abordados ao longo de toda a dissertação.

<sup>11</sup> O termo atores educativos será utilizado ao longo da dissertação para se referir tanto a professores (as), direção, coordenação e demais funcionários da escola quanto para os (as) discentes.



uma das instâncias dentro da escola que permite a participação, constituindo-se num espaço importante, tanto para a cidadania e da democracia.

Já no terceiro capítulo, analisou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (mais especificamente o PCN de História (PCN/H)) e os Temas Transversais. Foram contemplados os aspectos históricos, o projeto político, assim como o desenvolvimento do conceito de cidadania, presente em tal referencial curricular. Focou-se, ainda, o currículo oculto para compreender o desenvolvimento da micropolítica na escola, assim como o ensino de História.

Por fim, no quarto e último capítulo, foram feitas algumas breves considerações sobre a nova Proposta Curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e imposta às escolas paulistas a partir de 2008. Buscou-se, assim, traçar as primeiras impressões e percepções dos atores educativos sobre este novo referencial curricular. Procurou-se apreender se esta política estadual interferia ou não na adoção dos PCN's, assim como seus primeiros reflexos.

Nas considerações finais, retornou-se às questões centrais que o trabalho trouxe, dando ênfase especial aos Parâmetros Curriculares Nacionais (considerando especialmente o PCN de História), o conceito de cidadania e o cotidiano da escola (parte do que se constatou nas observações e entrevistas) para, desta forma, inter-relacionar os dados obtidos ao longo da pesquisa.

## CAPÍTULO 1 - CIDADANIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS

Neste capítulo, pretende-se retomar a gênese histórica da cidadania, considerando as revoluções burguesas que influenciaram na construção de tal conceito na modernidade, assim como as contribuições do socialismo moderno. Sendo assim, a busca de uma perspectiva histórica não se limita a estes fatores, mas também aos caminhos, marcados por avanços e retrocessos, da cidadania na sociedade brasileira. Para facilitar a análise adotou-se a divisão da idéia da cidadania aliada aos direitos civis, políticos e sociais e suas possibilidades ao longo da história do Brasil.

### 1.1 - Pilares da cidadania

Ainda que a idéia de democracia e de cidadania remonte às cidades gregas, inicia-se a reflexão a partir do feudalismo, na Idade Média, em que o processo de mudança de uma sociedade feudal para a capitalista na Europa ocidental do século XV resultou não só na transformação no modo de produção, mas também em uma nova percepção de mundo, em que os valores que legitimavam a sociedade feudal, aos poucos, foram sendo desmistificados e desestruturados. Aquela visão estamental da sociedade, baseada em privilégios de nascença, justificada e fortalecida pelo direito divino, mostra-se incompatível com a nova classe que surgia e que possui, acima de tudo, o poder econômico. Diante dessa nova dinâmica que aos poucos é imposta pela consolidação desta nova classe, surgia o ideal de um *novo homem*, que não está mais preso ao privilégio de nascimento, já que “os novos tempos exigem que este passe a ter também direitos nessa mesma cidade e não mais somente deveres. A obscuridade de uma Era dos Deveres abriu espaço para uma promissora Era dos Direitos.” (MONDAINE, 2003, p. 116), desde que estes direitos não ultrapassassem os da burguesia.

Para um melhor entendimento das mudanças que aconteciam na Europa ocidental, naquele momento, é necessário compreender o processo de consolidação do Estado monárquico absolutista, e as novas possibilidades que surgem, a partir deste novo Estado. Com a consolidação do absolutismo, o príncipe passa a ter não só o controle territorial, mas também da administração. Segundo Mondaine (2003), ainda persiste o predomínio da aristocracia rural no Estado absolutista mas, por outro lado, vê-se também o crescimento e

consolidação de determinados setores da burguesia. Diante desta nova dinâmica, surgirá também a dificuldade em lidar com antagonismos criados a partir da convivência de classes antagônicas, como a aristocracia e a burguesia.

Na perspectiva de consolidar o seu poder político e ampliar o seu poder econômico, o monarca aproxima-se cada vez mais da burguesia, já que esta nova classe assumirá “os recursos financeiros que eles e seus nobres precisavam para a vida na corte ou para suas expedições militares.” (ODALIA, 2003, p. 163). Sendo assim, a burguesia consegue, cada vez mais, novos direitos e liberdade para comerciar, no entanto, aos poucos, este espaço concedido mostrar-se-á pequeno para esta classe em expansão.

Conforme se lê em Mondaine (2004, p. 119), diante das novas contradições criadas pelo próprio monarca, com vistas a garantir e expandir o seu poder, foram criadas as bases “para que as forças modernizadoras do modo de produção capitalista desabrochassem por completo, livres de qualquer entrave, faltava algo mais, e esse algo mais chama-se revolução”.

Neste período de transição para o capitalismo, países como a Inglaterra e a França assumem a dianteira de uma situação que se mostrava inevitável, ou seja, as revoluções liberais, que lançariam os novos alicerces da política e ideologia que vigorariam a partir de então.

Para Mondaine (2003), é inquestionável a contribuição da Revolução Inglesa para a construção dos direitos da cidadania, processo revolucionário este que se iniciou em 1640 e finalizou em 1688, e transformou a sociedade inglesa em suas diversas faces, ou seja, política, cultural, econômica e social. No entanto, para que se entenda a mudanças ocorridas na Inglaterra, analisar-se-á alguns pontos do processo revolucionário, assim como a elaboração do novo pensamento que se fez presente.

Durante o reinado de Carlos I, o atrito deste com o Parlamento era uma constante, o que pode ser explicado pelos distintos interesses. Enquanto o monarca estava ligado aos proprietários de terra conservadores e a força reacionária da Igreja, no parlamento, atuavam classes mercantis, industriais da cidade e do campo, pequenos proprietários rurais, pequena nobreza e contingentes mais vastos da população. Diante deste grupo que ocupava parte considerável do Parlamento, o rei mostrava-se próximo demais da antiga ordem feudal o que contribuiu para uma guerra civil, que nada mais era do que o reflexo dos antagonismos de classes.

Em 1629, após uma petição de direito, elaborada e entregue ao rei pelo Parlamento, o mesmo acaba sendo fechado pelo monarca, por ver como afronta as propostas advindas na petição, que tinham a intenção de limitar o poder da monarquia. A partir de 1640, os grupos

de oposição ao monarca ganham um fôlego a mais, devido à crise econômica que se abate sobre a Inglaterra e fazem uma nova lista de exigências, que novamente não foram atendidas pelo monarca. Deste momento em diante, toma força um movimento social de oposição ao despotismo real que, na figura de Oliver Crowwell, tem um grande líder e articulador. Conforme se lê em Mondaine (2003, p. 125), Crowwell organizou um exército revolucionário não só nas suas propostas, mas também na sua própria constituição, já que a formação do mesmo não se dá mais por privilégios de nascença, mas pelo mérito, ou seja, “sua estrutura de recrutamento e organização orientava-se por um método condizente com os seus ideais de luta contra os privilégios da Coroa e da Igreja”.

As brechas para o processo de mudança da estrutura inglesa estavam finalmente abertas; após algumas tentativas de resistência e conflitos, estabeleceu-se que o rei reinaria, no entanto, caberia ao Parlamento, o governo. No reinado de Jaime II, ainda ocorreu uma tentativa de romper com esta nova lógica, cabendo à Revolução Gloriosa “neutralizar tanto os retrocessos medievais como os impulsos de maior teor democrático. Tudo em nome de uma nova tradição – a monarquia constitucional liberal.” (MONDAINE, 2003, p. 126).

Vale salientar que tais medidas foram possíveis graças à consagração de um novo quadro de referenciais, que vinham se construindo neste momento. Tais valores vêm a terra não mais como lugar de ócio, mas como uma mercadoria, o que demonstra a implementação do que poderia se chamar, de uma *nova moral capitalista*, aliada ao anseio de estabelecer uma *nova ordem social*, como é apontado pelo autor.

Na Inglaterra do século XVII, impõem-se as lógicas do vencedor, em que se “[...] estabelece os sagrados direitos de propriedade, conferiu poder político aos proprietários e removeu tudo que impedia o triunfo da ideologia dos homens com propriedade – ou seja, da ética protestante.” (MONDAINE, 2003, p. 128).

Outra possibilidade de análise das mudanças que ocorrem neste momento na Inglaterra pode ser verificada pela própria justificativa do poder do Estado, que foi dada por dois grandes pensadores da época, Hobbes (defensor do Estado absolutista) e Locke (defensor do liberalismo), segundo Mondaine (2003).

No pensamento de Hobbes, o Estado absolutista seria resultado de *contrato social* estabelecido por indivíduos, que não queriam fazer mais parte de um *estado de natureza*, mas de um corpo social e político, ou seja, “os homens abrem mão de sua individualidade colocando-a plenamente nas mãos de um terceiro – o Estado-Leviatã – que passa a ter a única obrigação de protegê-los.” (MONDAINE, 2003, p. 129).

Com Locke, a visão de Estado muda completamente, já que o mesmo não era mais visto como absoluto e indivisível, assumindo agora uma lógica que não está mais baseada na submissão ao Estado, mas ao consentimento dos indivíduos em relação ao mesmo. Sendo assim, expressa os interesses desta nova classe que vem ganhando força, conforme observa Mondaine (2003, p. 129).

Nesta visão de Estado todos os homens são livres e iguais, no entanto, de acordo com Buffa (2007), para a burguesia, o princípio da igualdade limita-se às relações comerciais, ou seja, às trocas comerciais. Estas, que antes poderiam ser limitadas pelos monarcas, conforme os seus interesses, assume agora novas possibilidades. Limita-se, também, à igualdade jurídica, em que todos, pelos menos em tese, seriam iguais perante a lei.

Diante destas mudanças de perspectivas, deram-se os primeiros passos para o estabelecimento de um “[...] Estado dos cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos, um *Bill of Rights*. Uma nova era descortinava-se, então, para a humanidade – uma Era dos Direitos”, conforme se lê em Mondaine (2003, p. 129), no entanto, deve-se ressaltar que os avanços ainda carregavam muito de excludente e de limitações impostas pelos interesses da burguesia.

Se na Inglaterra foi possível vislumbrar algumas modificações na estrutura da sociedade nada se compararia ao que aconteceu na França do século XVIII, revolução esta que tomaria contornos muito mais dramáticos, além do seu inquestionável poder de repercussão, em que se tornou “[...] uma revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável.” (HOBBSAWN, 1977, p. 72).

No entanto, antes de tecer considerações sobre a Revolução Francesa, há que se considerar alguns aspectos do Iluminismo pois, como observa Boto (1996, p. 39), apesar dos iluministas não serem revolucionários, os mesmos propunham “[...] mudanças radicais na ordem das instituições, de modo a estabelecer parâmetros reformadores, capazes de alterar setores significativos da vida social”. Sendo assim, considera-se que

[...] se houve Luzes sem Revolução, não teria havido Revolução sem Luzes – entenda-se, sem idéias contestadoras da ordem estabelecida. Se, porventura, a Revolução Francesa representasse uma novidade inaudita em relação àquilo que a precedeu, não haveria meio algum de abordá-la, sequer de reconhecê-la. Ela seria estritamente impensável. Dizer que ela inaugura uma cultura política inédita em relação àquela do Antigo Regime, é dizer ao mesmo tempo que ela não é radicalmente nova. Ela mudou a paisagem, abriu e fechou certas perspectivas, eliminou e reteve, trabalhou sobre o que lhe legava o século e fez obra criativa, ao mesmo tempo servindo-se de suas lembranças e de seus saberes e lhes sendo infiel: é a própria definição de criação. (OZOUF, 1989, p. 15 apud BOTO, 1996, p. 39-40).

Segundo a autora, para alguns dos pensadores e filósofos do Iluminismo, a educação torna-se meio de estabelecer as mudanças sociais necessárias, passando o homem a ser visto como um ser que pode ser pedagogicamente<sup>12</sup> reformado.

Com base neste princípio, não é de se estranhar à defesa de uma escola erigida com base nos seguintes princípios: única, laica<sup>13</sup> e gratuita. Ou seja, uma escola que legitimaria o “[...] prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história.” (BOTO, 1996, p. 16).

Para compreender o Iluminismo, considerar-se-á alguns aspectos da *Enciclopédia*<sup>14</sup> que, como destaca Boto (1996, p. 36), aproximar-se-ia de “[...] um mapa-múndi, onde os especialistas de cada área colocam sua ciência junto as outras”. Desta forma, delineiam-se considerações que perpassam não só o pensamento ético, como também político, econômico<sup>15</sup> e social. O que contribuiu, para o estabelecimento de forma analítica das reflexões que delimitavam “[...] o lugar social da escola e da educação nos quadros mentais dessa elite intelectual, vanguarda talvez da nova subjetividade que vinha sendo tecida na França do século XVIII.” (BOTO, 1996, p. 41).

Sendo assim, critica-se a forma como a educação era trabalhada pelos jesuítas, na qual

os programas, os métodos, os horários de ensino, os fins e os meios, definidos de uma vez por todas, serão os mesmos de uma ponta a outra no império dos jesuítas, sobre a qual o sol não se deita jamais. Professores intercambiáveis formarão em série alunos semelhantes uns aos outros, segundo os mesmos procedimentos e cerimônias; a unidade da língua latina simboliza e facilita a unidade da fé. O ensino torna-se uma máquina

<sup>12</sup> Segundo Boto (1996, p. 22-23), no período decorrente entre o movimento Iluminista e a Revolução Francesa, “[...] a pedagogia desloca-se do terreno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito e capacidade inerente à espécie. Esse pressuposto – derivado do enciclopedismo – rompe radicalmente com a vertente individualista e elitizada preconizada pelos pensadores da Ilustração”.

<sup>13</sup> Ferreira (1993) destaca em seu livro, as mudanças advindas com o século XVII, ou seja, novas descobertas e invenções que se manifestam nas artes, ciências e crenças, a esse respeito Boto (1996, p. 47) observa que houve “um momento de perplexidade social, talvez um dos mais ricos vividos no mundo ocidental, que culminam com um processo de laicização, no qual se questionam o conhecimento, a autoridade e o direito”. Neste quadro se insere, a *Enciclopédia* produzida pelos Iluministas, que atacaria de forma veemente o pensamento escolástico, pensamente este que era visto como nascido de uma filosofia engenhosa e ignorante, “[...] que substitui as coisas pelas palavras. A superstição é apresentada como qualquer excesso religioso que, como tal, contraria a razão e gera o fanatismo”.

<sup>14</sup> Ressalta-se que a mesma foi coordenada por D'Alembert e Diderot, sendo organizada entre os anos 1751 e 1780 e possuía 35 volumes. Visava, basicamente, a formação de um *cidadão esclarecido*.

<sup>15</sup> No que tange à economia, é possível perceber que a *Enciclopédia*, pendeu “[...] entre o mercantilismo protecionista e de lucros fixos e a política da livre concorrência regulada pelo mercado. Seja como for, a propriedade, como direito legítimo do indivíduo perante os bens adquiridos, é situada com base nos pressupostos de Locke, como a própria razão de ser das sociedades civis”, conforme observa Boto (1996, p. 44).

institucional, que pode ser regrada de uma vez por todas e para todos. (GUSDORF, 1969, p. 257-258 apud BOTO, 1996, p. 50).

Com o Iluminismo, a educação<sup>16</sup> passa a ser vista como uma questão de Estado, já que a mesma foi imbuída da responsabilidade não só de formar o homem, mas também de garantir o aprimoramento da sociedade. No entanto, ainda nesta percepção do conhecimento como meio de emancipação do homem, surge também o pensamento, de que seria “[...] perigoso o povo instruir-se já que, dessa maneira, ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais”, conforme destaca Boto (1996), com base no verbete *Rendeiros* presente na *Enciclopédia*.

Alguns filósofos, como Diderot (que defendia a constituição de diferentes tipos de instrução conforme a origem social dos alunos), veriam com desconfiança a expansão da educação de forma irrestrita, já que “o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança.” (BOTO, 1996, p. 52).

Desta forma, a educação auxiliaria no desenvolvimento dos talentos inerentes do ser humano e ainda passaria os princípios de civilidade e virtudes necessárias para o convívio em sociedade, tendo como finalidade não só o bem estar individual, como também da família e do Estado, conforme afirma Boto (1996). Através da educação, o cidadão receberia os meios para compreender que

[...] vindo ao mundo, ele recebeu um talento que deve prevalecer; que ele é membro de corpo político; e que nesta qualidade, ele deve concorrer para o bem comum, buscar tudo o que pode proporcionar vantagens reais à sociedade e evitar o que pode desconcertar a harmonia e perturbar a ordem e a tranqüilidade. É evidente que não existe nenhum tipo de cidadão no Estado para o qual não possa haver um tipo de educação que lhe seja própria [...]; assim como existem escolas para aprender as verdades da religião, deverá haver também aquelas onde serão ensinados os exercícios, as práticas, os deveres e as virtudes do Estado, a fim de que possa nele agir com maior conhecimento. (ENCICLOPEDIA, 1974, v. 1, p. 1096 apud BOTO, 1996, p. 54).

Para Boto (1996, p. 61), o desenvolvimento da educação no ideário social, com base no Iluminismo, dar-se-ia, como um “projeto histórico que vinha, no intercalar das gerações,

---

<sup>16</sup> Segundo o verbete Educação, presente na *Enciclopédia*, a mesma deveria pautar-se pelo: “[...] cuidado de alimentar, de formar e instruir crianças; assim a educação tem por objeto: a saúde e a boa conformação do corpo, aquilo que concerne a retidão e à instrução do espírito e os costumes, ou seja, a conduta na vida e as qualidades sociais.” (ENCICLOPEDIA, 1974, v. 3, p. 73 apud BOTO, 1996, p. 54).

ganhando especificidade, tendo em vista extrapolar quaisquer barreiras temporais e geográficas”, desta forma, a ruptura advinda com a Revolução Francesa, acoplada com o imaginário social, contribuiria para o “[...] debate acerca da institucionalização de um ensino público e universal, sob encargos de poderes estatais.” (BOTO, 1996, p. 69).

Ainda segundo a autora, a partir da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, estabelecer-se-ia uma pedagogia política, ou seja, uma pedagogia revolucionária que se manifestaria por um “[...] discurso engendrado, como uma prática militante de formação do novo homem: emancipado, livre e igual.” (BOTO, 1996, p. 72).

Dentro deste quadro social e intelectual dar-se-iam os primeiros passos para as mudanças ocorridas com a Revolução Francesa<sup>17</sup>, processo este que teve como estopim o envolvimento da França na Guerra de Independência dos Estados Unidos e os gastos exorbitantes da nobreza que recaiam cada vez mais sobre a população. Os gastos oriundos desta batalha não só serviu de combustível para a Revolução, mas também dificultou qualquer possibilidade de reforma empreendida pela monarquia. A partir de então, estavam lançadas as fagulhas que estimulariam a derrocada da monarquia na França.

Segundo Odalia (2003), o caos vinha tomando conta das ruas, já que a monarquia mostrava-se sem forças para lidar com os conflitos que se tornavam cada vez mais intensos, o que resultou na convocação dos Estados Gerais, que era constituído pelos diversos setores da sociedade francesa, ou mais especificamente, pelos Nobres, pelo Alto Clero e pelo Terceiro Estado constituído por camponeses, comerciantes, artesãos, profissionais liberais e burgueses. Esta organização política era convocada em momentos de crises, nos quais o rei necessitava de alguma assessoria, no entanto, neste momento, serviria de brecha para que o Terceiro Estado almejasse vãos mais altos.

Sendo assim, “[...] a Revolução começou como uma tentativa aristocrática de recapturar o Estado. Esta tentativa foi mal calculada [...] subestimou as intenções independentes do ‘Terceiro Estado’”, conforme se lê em Hobsbawn (1977, p. 76). Representando cerca de 95% da população, o Terceiro Estado aproveitaria esta oportunidade para romper as estruturas feudais presentes nos Estados Gerais, buscando agora uma nova organização que permitisse o voto individual e não mais o voto por *estado*, o que permitiria à burguesia um avanço em relação a um poder político que jamais havia se visto, no entanto,

---

<sup>17</sup> Para Fonseca (2003, p. 23), é inquestionável a importância que a educação atinge durante a Revolução Francesa, como pode ser visto pela produção de uma legislação que atendesse às novas necessidades educacionais. No entanto, em relação ao ensino de História, a autora observa que tal disciplina terá um caráter secundário, assumindo-se como um referencial que “[...] apostava muito mais nas festas cívicas e nas celebrações da memória da Revolução do que na eficácia do estudo do passado nacional, como ocorreria, efetivamente, a partir do século XIX”.



cabe salientar que muito da força desta classe vinha dos trabalhadores pobres que se sentiam extremamente afetados pela crise econômica que atingia a França naquele momento.

A manifestação clara dessas novas possibilidades pode ser vista pela elaboração da *Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão*, que demonstra os anseios de uma burguesia que já possuía o poder econômico, mas que necessitava dos poderes políticos para reestruturar a sociedade conforme as suas necessidades. Conforme afirma Hobsbawn (1977, p. 77) “este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento [...]”.

Para Buffa (2007, p. 27), a *cidadania* mostra-se limitada na sua concepção, já que a detenção ou não da terra, passa a determinar o tipo de cidadão que se terá, já que sobre a terra, pelo menos naquele momento, pousava a possibilidade de produção. Sendo assim, havia

[..] uma nítida separação entre proprietários e não proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano.

Com a Constituição de 1791, a burguesia conseguiu limitar possíveis avanços que viessem a colocar em ameaça os seus interesses, ao adotar uma monarquia constitucional, qualquer excesso democrático foi banido, no entanto, novas possibilidades surgiriam com a deposição de Luís XVI e com a elaboração de uma nova Constituição, agora com caráter republicano. Entre as novas medidas adotadas, devem-se destacar os avanços em relação ao sufrágio<sup>18</sup> que permitiria uma nova formação parlamentar, além do avanço da esquerda. De acordo com a nova lei, segundo Singer (2003, p. 216), votariam “todos com mais de 21 anos, domiciliados há um ano que vivem de sua renda ou produto de seu trabalho e não se encontram em estado de domesticidade. São elegíveis todos que preenchiam esses requisitos e tivessem mais de 25 anos”. Outro avanço considerável foi em relação aos direitos sociais em

---

<sup>18</sup> Para a melhor compreensão dos avanços em relação ao sufrágio, que ainda neste momento não atingiu a universalidade, já que mulheres, assalariados e homens sem propriedade ainda são vetados em relação a este direito, mas que teve mudanças consideráveis se compararmos com a Constituição de 1791, já que a mesma determinava que “eram destituídos de votar e ser votados as mulheres, os menores de 25 anos, os que já não possuíam domicílio legal num cantão, os que não pagavam algum imposto direto equivalente a pelo menos três dias de trabalho e todas as pessoas tidas como ‘domésticas’, ou seja, servidores empregados por nobres mas também assalariados da indústria, porque alegadamente seriam incapazes de votar livremente.” (SINGER, 2003, p. 215).

que o desemprego não passa mais a ser culpa do sujeito que não se sujeita mais a determinadas funções, mas a uma responsabilidade do Estado, já que para “[...] o artigo 21 da nova Constituição: ‘Os socorros públicos são uma dívida sagrada. A sociedade deve a subsistência aos cidadãos desafortunados, seja conseguindo-lhes trabalho, seja garantindo os meios de existência para aqueles que não têm condições de trabalhar’.” (SINGER, 2003, p. 217).

Para Hobsbawn (1977), a nova Constituição elaborada pelos jacobinos, mostrava-se um risco para os anseios da classe burguesa, pelo seu caráter extremamente democrático, o que neste momento ainda era uma novidade entre os Estados modernos. No entanto, vale ressaltar, conforme Singer (2003, p. 218), que “a Constituição do Ano I, apesar de praticamente não ter tido vigência, exerceu duradoura influência sobre a evolução dos direitos políticos e sociais dos séculos seguintes”.

Apesar dos entraves e até das limitações que a Revolução Francesa apresentou, é inquestionável que, a partir desta, foram abertas novas possibilidades, além de uma nova consciência guiada pela subversão. Se a propriedade privada manteve-se, em diversos momentos, como uma das preocupações centrais da burguesia emergente, como é visível na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, também ensinou aos homens comuns que

[...] não necessitavam sofrer injustiças e se calar: ‘anteriormente’, as nações de nada sabiam, e o povo pensava que os reis eram deuses sobre a terra e que tinham o direito de dizer qualquer coisa que fizessem estava bem feita. Através desta atual mudança, é mais difícil governar o povo. (HOBSBAWN, 1977, p. 329).

Para se desvendar os pilares da cidadania na modernidade leva-se em consideração a Revolução Americana e o processo de independência que ocorreu neste país. Se na Europa vemos o surgimento de novos ideais, nas Treze Colônias seriam os mesmos colocados em prática. Conforme observa Odalia (2003, p. 164), na Independência americana, o que “[...] surpreendeu de maneira positiva foi o fato de ter sido acompanhada por uma Declaração de Independência, cujas idéias básicas eram a concretização de alguns dos ideais do século XVIII: o direito à vida, à liberdade, e a igualdade entre os homens”.

Segundo Karnal (2003, p. 138), até a primeira metade do século XVIII, as Treze Colônias possuíam liberdade total em relação à Inglaterra, o que contribuiu para a construção

de um ideal de liberdade<sup>19</sup>, que não existiu em nenhum outro território colonial. No entanto, a partir da segunda metade deste mesmo século, a situação se inverteria, com a imposição de uma legislação mercantilista. Conforme o autor, “As leis não eram em si, novas, mas vinham acompanhadas de vontade concreta de execução. Assim, os colonos passariam a receber, sistematicamente, leis restritivas como a do açúcar, a do selo, a da moeda etc”.

Na elaboração da Declaração de Independência (1776) ficam claros os motivos que levaram os colonos a romperem com a Grã-Bretanha, como pode ser visto neste trecho do distinto documento:

Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo [...]. Mas quando uma longa série de abusos e usurpações, perseguindo invariavelmente o mesmo objeto, indica o desígnio de reduzi-los ao despotismo absoluto, assistem-lhes o direito, bem como o dever, de abolir tais governos e instituir novos-Guardas para sua futura segurança.

A Declaração de Independência é um dos primeiros documentos a trazer os princípios da cidadania já que o Estado, neste documento, é responsabilizado pela conservação das liberdades dos integrantes do povo desta nação, sendo assim, o povo eleva-se à categoria de sujeito político. Conforme já afirmado é importante lembrar que as mulheres, os escravos e os indígenas permaneceriam excluídos dos direitos políticos e civis. Num trecho da mesma Declaração fica evidente a visão que se abate sobre a população indígena neste momento: “[...] os índios selvagens e impiedosos, cuja regra sabida de guerra é a destruição sem distinção de idade, sexo e condições”.

Conforme observa Singer (2003, p. 204), em 1786 ocorre a convocação para a reunião da Convenção constitucional que seria realizada no ano seguinte. De todos os Estados norte-americanos apenas Rhode Island não mandou representante, no entanto, uma outra questão chama a atenção, que é a ausência dos que eram considerados democratas radicais. “Ausências importantes foram as de Jefferson, à época embaixador na França, e um dos

---

<sup>19</sup> Segundo o autor, este ideal de liberdade, foi construído não só pelo período em que a Inglaterra se manteve afastada de sua colônia, mas também de dois outros fatores: a tradição puritana, assim como, as idéias de John Locke, que estão presentes na Declaração de Independência.

grandes agitadores Tom Paine<sup>20</sup> e Patrick Henry”, o que contribuiu para o caráter conservador da mesma.

Outra questão importante na Constituição americana é a desconfiança em relação ao poder político, o que acabou contribuindo para a valorização do indivíduo, devido ao receio de um governo centralizador. Sendo assim, para garantir as liberdades individuais, em 1791, os Estados votaram dez emendas constitucionais que possuem importância semelhante à Constituição, “as emendas estabelecem uma quase absoluta liberdade de expressão, o direito do cidadão comum de portar armas, a necessidade de julgamentos abertos e com júri, proibição de penas cruéis e outras liberdades”, como destaca Karnal (2003, p. 142).

Apesar dos avanços ocorridos nos EUA, com a Independência e com a elaboração de sua Constituição, a cidadania e a liberdade ainda permaneciam limitadas, como podia ser visto pela exclusão de mulheres, brancos pobres, indígenas e escravos, de determinados direitos. Segundo Karnal (2003, p. 148), houve a valorização daqueles que eram brancos, anglo-saxões e protestantes, ou seja, aqueles que guiaram o processo de independência. No entanto, as barreiras seriam derrubadas aos poucos, já que “tanto a sociedade francesa como a norte-americana perceberam mais tarde, de várias formas, que este era apenas um passo e que a cidadania poderia implicar outras conquistas”.

Tais conquistas podem ser percebidas através da Guerra de Secessão, que põe um fim à escravidão ou como a Lei Sherman que proíbe o truste. Medidas como estas, demonstram a tentativa de superar barreiras “[...] legais à igualdade, afastar condições jurídicas de desigualdades e deixar à liberdade individual o exercício do progresso pessoal e da plena cidadania.” (KARNAL, 2003, p. 150). A Declaração e a Constituição, ao trazerem os princípios de liberdade, abriram a possibilidade de contestação das estruturas contraditórias existentes na sociedade norte-americana, mas por outro lado, uma barreira ainda persiste e demonstra-se de difícil superação, como aponta Karnal (2003, p. 148) ao comentar as impressões de Tocqueville após sua ida aos EUA, “um das observações de Tocqueville diz respeito ao dinheiro nos EUA. Reduzido à igualdade que não distingue mais o voto do intelectual do voto do ignorante, o meio de distinção passa a ser o dinheiro. O que a política torna igualitária, o sucesso financeiro distingue”.

Após focalizar a análise nas Revoluções burguesas e a inter-relação das mesmas com o desenvolvimento da cidadania, há que se considerar as contribuições do socialismo moderno

---

<sup>20</sup> Ressalta-se que Tom Paine era considerado o democrata mais radical entre os que foram excluídos da elaboração da Constituição norte-americana. Paine ficou famoso por um panfleto de sua autoria, em que “[...] consagra uma visão de que o Estado não deve ser confundido com a sociedade e que o Estado nasce da iniqüidade.” (KARNAL, 2003, p. 141).

para a expansão de tal conceito. Segundo Konder (2003), para compreender a concepção do socialismo moderno, deve-se considerar a sua relação atrelada à Revolução Francesa, já que os ideais socialistas<sup>21</sup> faziam parte das preocupações dos jacobinos (assim que assumiram o poder na França) ao se depararem com as questões que perpassam o poder, entre elas, cabe destacar, o posicionamento de tal grupo em relação à propriedade privada, ou seja, respeitar ou não o direito à terra dos proprietários<sup>22</sup>.

Para Babeuf (ex-jacobino), participante da Conspiração dos Iguais, movimento que veio à tona com a queda dos jacobinos e que propunha uma nova revolução, defendia que se deveria extinguir “[...] o direito à propriedade privada da terra e firmaria o principio socialista [...] de que o direito à propriedade era sempre limitado pelo interesse da sociedade”, conforme observa Konder (2003, p. 171).

Com a denuncia e desmantelamento da Conspiração dos Iguais, as propostas atreladas às idéias socialistas deixam o campo da política para voltar-se para a utopia, sendo assim, surgem diversos intelectuais que passam a defender tais princípios, apesar de muitos não apresentarem uma fundamentação mais sólida e desenvolvida, como seria feito posteriormente por Karl Marx e Friedrich Engels ao longo do século XIX.

Para Konder (2003, p. 176), o século XIX<sup>23</sup> seria o momento de amadurecimento das idéias atreladas aos socialistas, no qual os teóricos defensores de tais idéias passaram a se deparar com “[...] grupos humanos mais aguerridos, que reivindicavam na prática, na ação política, elementos de cidadania que lhes faltavam, que não lhes eram reconhecidos”.

No plano de formulação teórico-política<sup>24</sup>, nada se compararia com as idéias desenvolvidas por Marx e Engels, que influenciaria, num primeiro momento, o movimento operário europeu, no qual se defendia que “[...] o proletariado, fazendo a revolução necessária à superação do capitalismo, não só asseguraria as condições para o pleno exercício da cidadania como tornaria viável a extensão efetiva a todos os seres humanos (no comunismo)”, assim como os conceitos criados pelos mesmos, como: alienação, luta de classe, mais-valia, entre outros, conforme observa Konder (2003, p. 178).

---

<sup>21</sup> Ressalta-se que neste momento o termo socialista ainda não era utilizado, sendo o mesmo apropriado a partir de 1830 e estando ligado a uma concepção basicamente utópica (KONDER, 2003).

<sup>22</sup> Segundo Konder (2003, p. 171), os jacobinos optaram, por não “[...] contestar o direitos em si, eles optaram por confiscos de emergência e, em condições de guerra, radicalizaram a repressão. O desgaste acabou sendo grande. E a derrota dos jacobinos teve conseqüências profundas”.

<sup>23</sup> Segundo Konder (2003), no século XIX destacaram-se Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Aguste Blanqui (1805-1881), Mikail Bakunin (1814-1876) e Fernand Lassale (1825-1864).

<sup>24</sup> Para Konder (2003, p. 179), a proposta teórica elaborada por Marx e Engels, contribuiu ao mobilizar a “[...] classe operária a pouco constituída e em processo de crescimento. Os trabalhadores tomaram consciência do alcance universal da luta de classes. Entenderam que combatiam pela humanidade, mas, para libertar o gênero humano, precisavam libertar a si mesmos, como grupo particular, como classe social”.

Desta forma, as idéias de Marx e Engels, continuam avançando mesmo com a morte dos autores. Seus princípios foram sendo apropriados pela política institucionalizada, na qual os socialistas “[...] descobriram que podiam obter benefícios antes de chegarem ao comunismo e que precisavam lutar desde logo por reformas no aparelho de Estado”, assim como eram estimulados “[...] a inventar novas formas de ação<sup>25</sup>, radicalmente comprometidas com a valorização e o aperfeiçoamento da cidadania.” (KONDER, 2003, p. 181). Em relação às mulheres, o socialismo contribuiu para que as tribunas fossem abertas para as mesmas, para que pudessem se manifestar inserindo-as no “[...] espaço político para que sua fala se traduzisse em ações (contribuindo, portanto, para que pudessem exercer a cidadania)” conforme se lê em Konder (2003, p. 187).

Apesar das diferenças existentes entre o que era defendido pelos socialistas no século XIX, ou seja, o fim da sociedade burguesa em conjunto com a superação do modelo de produção instituído com o capitalismo, o que “[...] de fato conseguiram fazer, não se pode deixar de reconhecer que constituíram um fator decisivo no aprofundamento da reflexão sobre as instituições democráticas e no aprimoramento da cidadania em geral.” (KONDER, 2003, p. 188).

Feitas as considerações acerca do caminho da idéia de cidadania na história, voltar-se-á a análise para a sociedade brasileira, para compreender o desenvolvimento da cidadania, assim como os seus aspectos históricos mais relevantes e as suas especificidades.

## 1.2 - Cidadania no Brasil

Se até este momento se discutiu os pilares da cidadania na modernidade, principais Revoluções Burguesas, foca-se agora alguns aspectos da construção da cidadania no Brasil. Esta iniciativa não se dá por uma predileção, mas pela consciência de que a cidadania é uma

---

<sup>25</sup> Entre as diversas formas de ação, destaca-se a fundação do Fabian Society em 1883, na Grã-Bretanha, movimento este que utilizava de técnicas próximas a de uma guerrilha (ataque em surpresa para desaparecer logo em seguida) contra as tropas pertencentes ao cartaginês Aníbal. Contudo, ainda podem-se destacar o surgimento dos diversos partidos e sindicatos ao longo do mundo, com o intuito de defender os interesses da classe trabalhadora. Em relação aos partidos políticos enfatiza-se a fundação da Segunda Internacional, em 1889, que demonstra a reorganização dos partidos políticos europeu no plano internacional; organização esta, que contribuiu não só para a consolidação dos partidos, mas também para a expansão dos direitos civis, políticos e sociais. Ou seja, “com o estímulo dos partidos [...] e o apoio dos sindicatos, foram criadas escolas e bibliotecas e desenvolveu-se uma imensa atividade na esfera da educação popular, sempre voltada para a preparação de todos para o pleno exercício da cidadania”. (KONDER, 2003, p. 186).

construção histórica específica de cada lugar, sendo assim, faz-se necessário considerar algumas características do processo histórico que se deu no Brasil.

Durante o período colonial, os interesses mercantilistas fizeram-se presentes na formação do novo território, baseados na dominação e nos interesses comerciais, ergueram-se estruturas que se mantiveram presentes no país, mesmo que com outra roupagem. Para Ferreira (2003), já no período colonial a sociedade revestiu-se de uma cultura patrimonialista<sup>26</sup>, em que as relações do Estado com a população foram guiadas pelo paternalismo,

na medida em que o Estado subordinou a sociedade civil com relações de poder paternalizadas, a vida política favoreceu a formação de um imaginário social avesso aos ‘princípios liberais’. [...] a figura do ‘salvador da pátria’ – que, até hoje, aparece nos resultados de nossas eleições – tem raízes aí. O povo ainda espera pelo messias e identifica sua presença pela entonação de voz, o andar, a gestualidade, os traços corporais. (FERREIRA, 1993, p. 201).

Para entendermos a origem do paternalismo basta observar a figura do senhor colonial, que estabelecia, com a administração portuguesa, uma relação de reciprocidade, sendo assim, aqueles que quisessem proteção teriam de se aproximar do senhor, além dos escravos e mulheres que já estavam presos a suas redes, que se submetiam por serem realmente excluídos de toda e qualquer possibilidade de proteção da justiça.

Para Marrach (2006), movimentos como a Inconfidência Mineira e Conjuração Bahiana estabeleceram uma inter-relação com as idéias do Iluminismo. Idéias estas que influenciariam também os movimentos do início do século XIX, tais como: a Revolução Pernambucana, de 1817, e a Confederação do Equador, de 1824, movimentos estes voltados para a independência<sup>27</sup> do país.

---

<sup>26</sup> Segundo Sorj (2000, p. 13), o patrimonialismo não se limita apenas aos aspectos culturais, ou seja, as suas características estão interligadas aos interesses de determinado grupo social, sendo assim, o entendimento de tal conceito deve se dar dentro das especificidades do seu tempo histórico, em que ganham grande destaque o poder econômico e político na reorganização do mesmo. O autor ainda destaca, que “uma das particularidades do moderno patrimonialismo brasileiro está na sua associação com uma extrema desigualdade social, a impunidade de suas elites e o abandono dos setores mais pobres da população”.

<sup>27</sup> Ressalta-se, com base em Carvalho (2008), que o processo de Independência do Brasil em relação a Portugal, caminhou pautada por uma negociação estabelecida pela coroa portuguesa, elite brasileira e Inglaterra. Desta forma, fica fácil compreender uma questão levantada por Marrach (2006, p. 76), segundo a autora os movimentos anteriores à independência foram guiados basicamente pelos grupos mais abastados do período colonial, ou seja, “a independência foi uma ‘revolução palaciana’, um movimento de cúpula, que não precisou chegar até as bases. Tanto os escravos como os homens do sobrado e da polícia. A dominação não precisava de consenso, do mascaramento e da dissimulação para garantir a obediência da massa da população”.

Ou seja, as idéias atreladas ao Iluminismo francês do século XVIII, encontram eco entre os liberais radicais e republicanos brasileiros, no momento da independência do país. A manifestação de tal pensamento pode ser visualizada, “na literatura da época, os temas são característicos da Ilustração: desejo de instrução e de reformas políticas, amor à liberdade política e intelectual, confiança na razão para chegar ao progresso e, na educação, para criar o novo homem para a nova sociedade”, conforme observa a autora (2006, p. 8). A manifestação de tal pensamento dar-se-ia principalmente, através da imprensa, ou seja, do jornalismo político (a autora destaca em sua análise a atuação de dois jornais da época: o Tifis Pernambucano de Frei Caneca e o Sentinela da Liberdade de Cipriano Barata) do início do século XIX, que contribuiria para a difusão das idéias iluministas atreladas à educação, sendo assim, os jornais tornar-se-iam “[...] um meio de luta política das facções e um instrumento pedagógico de formação da opinião pública para a construção da cidadania.” (MARRACH, 2006, p. 9).

No entanto, vale ressaltar que tais idéias,

[...] não tiveram no Brasil a força revolucionária que conquistaram na França; deram colorido ao movimento, mas não conseguiram atingir a estrutura social. Porém, como na França, foram reformistas e pedagógicos, fundados no mito de que a liberdade e a felicidade dos povos só podia encontrar na difusão das luzes do saber e nos progressos da razão. Daí a importância do papel pedagógico da imprensa de opinião. (MARRACH, 2006, p. 18-19).

Ainda em relação ao século XIX, destaca-se que, neste momento, o ensino superior<sup>28</sup> voltado para os membros da elite brasileira, carregava a herança das reformas implementadas, tanto durante a época em que os Jesuítas ficaram no país, como as Reformas adotadas por Pombal, reformas estas que contribuíram para a formação voltada para a permanência de uma sociedade escravocrata e de uma educação voltada para a elite. Sendo assim, criou-se, no Brasil, “[...] um público leitor elitista, que se forma no início do século XIX, em conexão com os movimentos de Independência e com a cultura da retórica.” (MARRACH, 2006, p. 34).

---

<sup>28</sup> Ao analisar a formação do ensino superior neste momento, deve-se considerar que “diferentemente dos revolucionários franceses, a elite brasileira formada em Coimbra chegou ao Brasil disposta a lutar pela libertação nacional. Porém, distanciado do povo devido a verticalidade da estrutura social [...] não tinha condições de promover movimentos de libertação”, que realizassem mudanças profundas na sociedade brasileira, conforme observa Marrach (2006, p. 36-37).



Com o advento da independência<sup>29</sup>, seria outorgada a Constituição de 1824 que trazia avanços nos direitos políticos, já que determinava quem poderia votar e ser votado. Segundo este documento, poderiam votar homens maiores de 25 anos e com uma renda mínima de 100 mil-réis, a idade ainda diminuiria para 21 anos, para os que possuíssem independência financeira, o que era um avanço na época, mesmo em comparação com os padrões europeus. Para Carvalho (2008, p. 35), a política tornar-se-ia o lugar de embate para o controle político local, pois, “não se tratava do exercício de auto-governo, do direito de participar na vida política do país, tratava-se de uma relação estritamente relacionada com as lutas sociais”.

Segundo Marrach (2006, p. 78), o Estado patrimonial continuará presente na sociedade brasileira e nas suas esferas de poder durante o Império, contudo, conviverá com os princípios liberais, estabelecendo assim, uma relação conflituosa em que se estabelece uma duplicidade, ou seja, a convivência de distintas temporalidades dentro de uma mesma sociedade, que era “[...] agrária e escravocrata, às voltas com o liberalismo comercial, fornece um solo fértil para o desenvolvimento da consciência conservadora, moderada e do seu comportamento conciliador, que vai ser tornando a principal estratégia política durante o Império”.

Em relação à Primeira República<sup>30</sup>, o sistema eleitoral, sofrerá alguns retrocessos consideráveis, como o fim do direito de voto para o analfabeto entre outras modificações e permanências no mesmo (como a exclusão de mulheres, mendigos, membros de ordens religiosas e soldados), que se manifestaram na Constituição republicana de 1881. No entanto, nesta mesma Constituição, será adotada a federação como princípio de organização do Estado, o que contribuiu para a formação dos coronéis regionais. Conforme aponta Carvalho (2008, p. 56) “foi em São Paulo e Minas que o coronelismo, como sistema político, atingiu a perfeição e contribuiu para o domínio que os dois estados exerceram sobre a federação”. O que para Gohn (1995, p. 200) contribuiu, para “a marginalização do povo do debate público

---

<sup>29</sup> Com a declaração de Independência em 1822, permaneceriam no Brasil as mesmas características que demarcaram a sociedade colonial, ou seja, estruturas rígidas e verticais no que tange as relações que permeiam a sociedade, além de uma economia agro-exportadora, com mão-de-obra escrava. Desta forma, “[...] liberto de uma autoridade tradicional, criou novos senhores: alguns tradicionais como o Imperador, a Monarquia, outros modernos, que se amalgamaram aos primeiros, como o liberalismo moderado, que se tornou hegemônico e promoveu a ditadura da maioria, ou consenso da maioria, como preferem alguns”, conforme observa Marrach (2006, p. 27).

<sup>30</sup> Segundo Marrach (2006, p. 75), até a Proclamação da República não podia se falar em educação universal e pública, visto que a defesa de uma educação do *cidadão livre*, limitar-se-ia neste momento aos homens brancos e proprietários, pois “mesmo quando falavam em povo ou ‘povos livres’, esta expressão não remetia ao conjunto da população, a menos que fossem nomeados os ‘homens livres e pobres’, os ‘negros escravos’, ‘negros forros’, os ‘pardos’, ‘mulatos’ [...]”.

levou à construção de uma cultura política em que a sociedade é vista como um ente amorfo e difuso, e o Estado como provedor e o organizador da ordem necessária”.

Sendo assim, os coronéis mostrar-se-iam barreiras para o desenvolvimento dos direitos políticos. Ao negarem os direitos civis, já se construía a negação do cidadão<sup>31</sup>, em nome da *lei do coronel*, visão esta defendida por Carvalho (2008) e confirmada por Holanda (1995, p. 160), como se pode entender pelo seguinte trecho quando diz que a democracia “[...] no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semi-feudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios [...]”, uma demonstração clara do processo de distorção da democracia pode ser vista pela prática dos currais eleitorais. Nestes “a democracia representativa dos coronéis nada mais era do que despejar votos nos candidatos governistas às assembleias estaduais e municipais e, por outro lado, receber do Estado a liberdade de agir como bem quisessem em nível local.” (FERREIRA, 1993, p. 205).

Para Ferreira (1993, p. 206), no Brasil, o povo teve de aprender a lidar com o autoritarismo de sua elite, para isso, utilizou-se de um falso contentamento, assumindo a máscara de homem cordial<sup>32</sup>. No entanto, as possibilidades de compromisso social acabaram por se limitar, já que a política não se estabelecia com base nas relações de poder, mas nas relações de troca de favores e de proteção entre o coronel e o povo, sendo assim, fica “[...] difícil pensá-los como inimigos ou amigos. Talvez a melhor palavra seja mesmo cúmplices de uma mesma situação viciada, da qual cada um, ao seu modo, tirava vantagens”.

Com o desenvolvimento da industrialização no Brasil e o surgimento de uma classe operária, novas possibilidades surgiram, graças ao movimento operário. Movimento este que lutaria principalmente pelos direitos civis, como o direito de organizar-se, manifestar-se e fazer greve, o que significava um avanço. Sendo assim, o início do século XX caracterizar-se-ia não só pelo avanço no que tange aos movimentos sociais, como o Tenentismo, mas também pelo surgimento dos sindicatos e Partidos, como o Comunista e o Integralista. Ainda naquele momento haveria uma revolução no mundo das artes, através da Semana de Arte Moderna de 1922, em que “[...] educadores, professores, escritores, intelectuais e jornalistas se uniam em

---

<sup>31</sup> A negação do cidadão acontecia não só pelos impedimentos em relação aos direitos políticos, mas também em relação à educação, a partir do momento, que não havia investimentos na mesma, demonstrando assim a permanência de uma educação que assumia basicamente uma dupla faceta: excludente e elitista.

<sup>32</sup> Expressão esta utilizada por Sérgio Buarque de Holanda em seu livro *Raízes do Brasil*. Segundo o autor (1995, p. 147), as posturas de generosidade, hospitalidade, entre outras, que tanto chamavam a atenção dos estrangeiros que viam ao Brasil, não deve ser confundida com *boas maneiras*, “são antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente transbordante. Na civilidade há qualquer coisa de coercitivo – ela pode exprimir-se em mandamentos e em sentenças”.

torno do movimento de renovação educacional do país, que encontrou sua maior expressão no Manifesto<sup>33</sup> dos pioneiros de 1932.” (MARRACH, 2006, p. 186).

Entretanto, as mudanças ocorridas neste momento, não seriam suficientes para garantir o avanço em relação aos direitos políticos, devido a setores operários mais fracos que se aproximavam do governo, adotando assim uma prática clientelista, conforme observa Carvalho (2008).

Diante desta prática, a cidadania política assumiu “os conflitos não pela via das negociações, mas esperando contar com manifestação favorável do Estado [...]. Na medida em que estabelecia o relacionamento político direto entre a ordem pública e os sindicatos, atrelava o movimento sindical à política estatal.” (FERREIRA, 1993, p. 211).

Segundo Carvalho (2008), a partir do governo populista de Vargas<sup>34</sup>, haveria mudanças consideráveis no que se refere aos direitos sociais, avanços estes que se deram tanto na legislação trabalhista, como na previdenciária. Entre as principais mudanças, destaca-se a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943, que demonstra o avanço em relação aos direitos sociais, no entanto, neste período, houve pequena participação política, além de uma prática precária dos direitos civis, que se explica pela ditadura imposta pelo Estado Novo varguista. No entanto, ressalta-se que com os novos direitos, a cidadania atingiu novos patamares na sociedade brasileira, em que se construiu a

figura do brasileiro enquanto trabalhador, com direitos – deveres legitimados. Ainda que por longas décadas tenham apenas os deveres, sendo os direitos um sonho, ou uma letra morta, após a revolução de 30 o espaço do ‘ser brasileiro’ enquanto trabalhador livre para vender sua força

<sup>33</sup> Em relação ao Manifesto, ressalta-se que o mesmo sofreu a influência das idéias de John Dewey, intelectual este considerado “tanto como um predecessor da crítica cultural pós-estrutural, quanto como o filósofo mais importante do pragmatismo estadunidense”, as idéias deste autor traziam em si o mito da educação como meio de perspectivar a mudança do indivíduo, ou seja, uma “visão da educação que se encontra enraizada na expansão da democracia a todas as esferas da vida social”, logo a educação presente nesta concepção assume o centro da vida social, conforme observa Teitelbaum e Apple (2001, p. 195). No que tange ao Brasil, o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* encaixa-se no processo de definição de um novo contorno da educação no período pós Revolução de 30, momento este em que se estabelece “[...] a definição de uma área específica de política pública setorial, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, e de um conjunto de medidas governamentais, como a valorização pública dos congressos da Associação Brasileira de Educação (ABE) e o incentivo às reformas educacionais implantadas pelo governo Vargas.” (XAVIER, 2004, p. 25).

<sup>34</sup> Em relação ao governo Vargas destaca-se, o próprio processo de eleição do mesmo, no qual Vargas acabou representando o rompimento entre o acordo que havia entre os Estados de Minas Gerais e São Paulo, já que não havia consenso de qual candidato seria indicado, o que resultou no apoio de São Paulo ao candidato Júlio Prestes e Minas Gerais a Vargas. Com a vitória de Júlio Prestes e o assassinato do governador da Paraíba foi o pretexto perfeito para que a Aliança Liberal unisse-se a dissidência militar (tenentes) e derruba-se Prestes. Para Carvalho, “não se pode negar que a maneira por que foi derrubada a Primeira República representou um avanço em relação à proclamação em 1889. Em 1930, o movimento foi precedido de uma eleição que, apesar das fraudes, levou o debate a uma parcela da população. [...] A mobilização revolucionária envolveu muitos civis nos estados rebeldes.” (2008, p. 96).

de trabalho num mercado que começara a se expandir foi construído. (GOHN, 1995, p. 200).

Em relação aos sindicatos, a aproximação destes com o Estado resultaria numa ambigüidade, já que o Estado protegia-os das velhas oligarquias e patrões mas, por outro lado, esta postura limitava as liberdades dos movimentos operários, já que as leis de 1939 e 1943 proibiam as greves, demonstrando, assim, as dualidades presentes neste momento.

Em 1945, chegava ao fim a ditadura imposta por Vargas e o país via-se, pela primeira vez, sob uma experiência democrática que duraria até 1964. O que poderia ter levado à consolidação da democracia no país, experimentou as suas primeiras instabilidades com o suicídio de Vargas que nada mais foi do que o reflexo da instabilidade política que estava por vir e que contribuíram para o golpe militar.

Durante a breve experiência democrática no período mencionado, o Brasil teve avanços consideráveis no que concerne aos direitos políticos e civis, um exemplo disso é a Constituição de 1946 segundo a qual o voto torna-se obrigatório, direto e secreto, além de ser expandido para maiores de 18 anos, independentemente do sexo, mas que continuou impedido para os analfabetos. Além do mais, houve criação da justiça eleitoral que ficaria responsável pelos partidos políticos, votação etc. Segundo Carvalho (2008, p. 148), outro avanço considerável deste período, se deu em relação aos partidos políticos que “[...] eram organizados nacionalmente e possuíam programas definidos, apesar de muitos se guiarem pelo pragmatismo. Eram partidos no sentido moderno da palavra [...]”, não sendo mais aquelas estruturas estaduais que representavam as oligarquias durante a Primeira República.

Mesmo diante dos avanços que ocorreram neste momento, ainda havia questões que se faziam presentes, uma delas era a figura do coronel, que utilizava não só a coerção como o paternalismo, para atingir os seus objetivos. Era através do convencimento e de figuras carismáticas que se dava a elaboração do populismo. Como destaca Carvalho (2008, p. 147), “o populismo pode, sob certos aspectos, ser considerado manipulação política, uma vez que seus líderes pertenciam às elites tradicionais e não tinham vinculação com causas populares. Pode-se alegar que o povo era massa de manobra em disputas de grupos dominantes”.

Para o autor, o autoritarismo presente no Brasil após 1930, utiliza-se do populismo social não só para manter-se no poder, mas para compensar as limitações no que se refere às liberdades políticas. Não é à toa que, após o golpe de 1964<sup>35</sup>, novos avanços em relação aos

---

<sup>35</sup> Segundo Marrach (2006, p. 229), com as políticas educacionais adotadas pelos militares no Brasil, adota-se um modelo de modernização conservadora, ou seja, “[...] o processo de democratização da educação iniciado

direitos sociais serão observados, enquanto os direitos civis e políticos serão cerceados tanto pela violência estatal, como pelos atos institucionais. Entre os atos institucionais que mais limitaram os direitos políticos e civis, destaca-se o AI-5, que não só fechou o Congresso, como suspendeu, “o *habeas corpus* para crimes contra a segurança nacional, e todos os atos decorrentes do AI-5 foram colocados fora da apreciação judicial.” (CARVALHO, 2008, p. 162).

Para Carvalho (2008), com os militares no poder, a participação política perdeu seu sentido, seja pela manipulação das eleições para vereadores, Câmara e Senado ou pelas eleições para presidentes e governadores, que foram abolidas. No entanto, a participação política não pode ser reduzida ao sistema eleitoral, já que a participação estabelece-se de forma mais ampla e complexa, como por exemplo, através da atuação em movimentos e organizações sociais que se constituíram naquele período para lutar não só contra a ditadura, mas também contra as diversas contradições (tais como pobreza, violência etc) presentes na sociedade brasileira no período, o que demonstra que a participação não pode ser reduzida a uma das suas facetas, ou seja, ao ato de votar e ser votado.

Se por um lado, a máquina repressiva do Estado<sup>36</sup> fazia-se presente em atitudes como: cassação de políticos e juizes, fechamento de partidos políticos, interferência em sindicatos, também tomava determinadas atitudes que viriam a agradar a população. Dentre as atitudes que levariam ao avanço dos direitos sociais, cabe destacar, tais como: a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), o Fundo de Assistência Rural (Funrural) que levaria à inclusão dos trabalhadores do meio rural ao direito da previdência social.

Contudo, alguns retrocessos em relação aos direitos sociais também ocorreram neste momento, como se pode ver pela criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) em 1966, fundo este “[...] que substituiu a estabilidade, garantida àqueles que completassem dez anos de trabalho em determinada empresa, por um fundo formado por depósitos mensais equivalentes a 8% do valor do salário pago [...]” (LUCA, 2008, p. 484), atendendo assim às reivindicações do empresariado, que podiam, a partir de então, dispensar o funcionário independente do tempo de trabalho e, assim, contratar outros com salários mais baixos.

---

entre os anos de 1945 – 64, foi substituído pelo processo de massificação do ensino e da cultura escolar. Com o Mobral e as então chamadas Escolas de Primeiro e Segundo Graus, a educação ingressou no mercado de bens simbólicos das estatísticas governamentais”.

<sup>36</sup> Para Sorj (2000, p. 18), a partir da segunda metade do século XX, a legitimidade do Estado no Brasil dar-se-ia “[...] basicamente na sua capacidade de gerar crescimento econômico, com descaso pela dimensão social, em particular educação e a saúde. Como veremos, os símbolos da nacionalidade foram associados a riquezas naturais ou empresas públicas que assegurariam o crescimento econômico [...]”.

O período ditatorial deixou marcas consideráveis de autoritarismo no país, que se manteve inclusive durante o processo de redemocratização, que se iniciou com Geisel em 1974. No entanto, neste momento, não só ressurgem os movimentos de oposição ao regime imposto, mas também inovações, tais como a criação do PT que surgiria da união de militantes, membros progressistas da Igreja Católica, metalúrgicos, entre outros, que se viam insatisfeitos com as posturas do Estado. Entre os movimentos que inovariam neste momento, destacam-se os movimentos sociais urbanos (ex: movimento de moradores e favelados), que demonstram a tomada de consciência da população em relação aos direitos. A queda dos militares, já trás em si muito da participação popular, através do movimento pelas *Diretas Já*, que serviu de preparo “[...] para a campanha posterior em favor do impedimento de Fernando Collor, outra importante e inédita demonstração de iniciativa cidadã”, conforme observa Carvalho (2008, p. 193).

Segundo Gohn (2005), a partir dos anos de 1990, tem-se não só a construção de um novo cenário, como a sociedade mostra que aprendeu a participar e a reivindicar as suas necessidades, como pode ser visto pelo movimento social feminista, que conforme observa Brabo (2008, p. 27), “[...] inaugurou uma nova forma de fazer política, seja no que diz respeito ao debate e encaminhamento das necessidades das mulheres brasileiras durante a Constituinte nos anos de 1980, seja junto aos partidos políticos no que se refere à institucionalização do movimento”.

Sendo assim, os direitos do cidadão e da cidadã são reivindicados pelas pessoas, ao constatarem a “[...] qualidade de não-cidadão que são na prática. Ela tem sido auxiliada pela nova base jurídico-constitucional construída a partir de 1988 com a nova Carta Magna do país.” (GOHN, 2005, p. 8). Tal Constituição, não é só a mais liberal, como também a mais democrática feita no Brasil, que trouxe avanços no que concerne aos direitos políticos, civis e sociais. Nesta perspectiva, Brabo (2008, p. 33) com base em Pitanguy (2002), destaca que é

[...] impossível falar sobre cidadania e direitos humanos sem fazer referência ao processo histórico que possibilita o enunciado e a afirmação desses conceitos. Não há uma separação. Porque os direitos só adquirem existência social na medida em que são enunciados em normas, legislações e tratados, configurando o espaço da cidadania formal, que não se confunde com o da cidadania efetiva e cuja fronteira não tem traçado definitivo.

Entretanto, ressalta-se que os avanços da cidadania e da democracia, não levaram à superação das grandes contradições econômicas e sociais que se manifestam no país. Segundo

Carvalho (2008, p. 211), pode-se entender estas contradições ao se observar as falhas na garantia dos direitos civis, que “[...] se verifica sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça”.

Para o autor, as limitações dos direitos civis contribuem para o aumento da idéia de divisão de classe, na medida em que apenas determinados grupos, geralmente brancos e ricos, são protegidos pela lei, além do que, muitas vezes, agem como se estivessem acima da mesma. Assim sendo, o prestígio social e econômico, os diferencia dos demais, ou em outras palavras, o diferencia do povo.

Apesar disso, avanços podem ser percebidos pela ação dos novos movimentos sociais que abre uma nova possibilidade de cidadania, ou seja, de uma cidadania coletiva. Para Gohn (2005, p. 15),

o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. [...] Temos assim os grupos que lutam pelo exercício da cidadania dos negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia etc.

Segundo Carvalho (2008, p. 203), o Movimento dos Sem Terra (MST), é um exemplo, entre os diversos movimentos sociais, de como as pessoas podem se organizar, no intuito de buscarem a sua inserção na vida política, “[...] utilizando do direito de organização, força sua entrada na arena política, contribuindo assim para a democratização do sistema”, e para o avanço e consolidação da cidadania.

Destarte, foi essencial considerar a especificidade histórica da nação brasileira, para compreender o desenvolvimento da cidadania no Brasil, mas também para romper com qualquer perspectiva utópica da mesma. Para Sorj (2000), o avanço e consolidação da cidadania para além da utopia, seria possível se ampliassem certas condições que estabeleceriam uma igualdade<sup>37</sup> social, através do maior acesso não só à educação, mas também à previdência, entre outras questões que compõem a sociedade brasileira, e que permitiria a inserção do cidadão brasileiro na sociedade moderna.

Desta forma, voltar-se-á à análise, no segundo capítulo, ao conceito de democracia, considerando o seu desenvolvimento no Brasil, como a sua relação com a educação,

---

<sup>37</sup> Para Benevides (1995, p. 51-52), a idéia de igualdade não deve perpassar uma concepção atrelada a uniformidade, a partir do momento, que negar-se-ia as diferenças de raça, cultura, sexo, entre outras que constituem os seres humano, no entanto, a igualdade deve caminhar no intuito a estabelecer a equidade socioeconômica básica, sendo assim, esta igualdade seria “[...] uma meta a ser alcançada, não só por meio de leis, mas pela correta implementação de políticas públicas, de programas de ação do Estado [...]”.

perpassando pela teoria da administração escolar que influenciou historicamente a idéia de democracia e de Gestão democrática até o cotidiano de tal instituição, pois como bem observam os PCN's

[...] a questão da cidadania hoje está ligada a questão da democracia. Se a democracia é compreendida num sentido restrito, de regime político, o significado atribuído à cidadania está relacionado aos direitos civis e políticos. Num sentido mais amplo, como forma de sociabilidade, a cidadania adquire novas dimensões, englobando os direitos sociais e os direitos humanos. (BRASIL, 1998a, p. 177).

Diante das considerações feitas acerca dos caminhos da cidadania no Brasil e de seus antecedentes históricos, torna-se necessário focalizar a relação do conceito de democracia não só com a sociedade brasileira, mas também com a educação para, desta forma, desvendar a idéia e prática de gestão democrática na escola e em seu currículo, assim como compreender a percepção dos atores educativos acerca do tema em questão e até que ponto há o desenvolvimento da democracia na instituição escolar.



## **CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Neste capítulo abordar-se-á a relação entre democracia e educação, com enfoque na gestão democrática da escola. Para atingir a idéia aqui proposta, o texto será desenvolvido da seguinte maneira, inicialmente será feita uma análise acerca da teoria da administração da educação<sup>38</sup>, para se ter uma idéia de como a escola já foi vista pelos teóricos que se dedicaram ao estudo da administração e que tem influencia sobre a idéia de democracia e cidadania na escola, como tal questão tem sido abordada pela atual Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em contraste com a proposta dos PCN's. Com base nas obras de Norberto Bobbio e Alain Touraine, buscar-se-á o entendimento do conceito de democracia, assim como a percepção dos atores educativos sobre o mesmo. Na perspectiva de compreender os seus limites e possibilidades na construção do Estado moderno. Ressalta-se ainda a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que demarca o retorno da democracia bem como seus desdobramentos para a educação. Após percorrer este caminho, focar-se-á a escola nos dias atuais, quando a idéia de gestão democrática substitui a de administração.

### **2.1 - Da administração escolar à gestão democrática: percursos e teoria no cotidiano escolar**

Discutir a relação entre educação e democracia é apenas uma das questões que se coloca ao considerar os mecanismos e processos decisórios que fazem parte da sociedade moderna, desta maneira, a escola torna-se um espaço singular para o desenvolvimento, mas não o único, da sociedade democrática.

A escola, através de suas práticas cotidianas, pode desenvolver ações que sejam inspiradas e alimentadas pelos valores da democracia e da cidadania. Uma das formas pode se dar através do estímulo à participação de professores (as), alunos (as), familiares, entre outros, nos processos decisórios que fazem parte da gestão deste local. Como ressalva as Normas

---

<sup>38</sup> Ao longo do texto será utilizada a expressão administração e gestão como termos correlatos, desconsiderando as diferenças teóricas entre os distintos termos, não por falta de conhecimento sobre os conceitos, mas para contribuir na fluidez do texto, já que a intenção aqui não é discutir as diferenças existentes entre estes dois conceitos.

Regimentais Básicas<sup>39</sup> do Estado de São Paulo, em seu artigo 7º, “a gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...]” (SÃO PAULO, 1998), o que demonstra a necessidade de abordar a gestão democrática em conjunto com a atuação do atores educativos, considerando que os mesmos podem contribuir ou não para o desenvolvimento de uma educação que enfoque a cidadania e a democracia.

Considera-se que ambos os conceitos, democracia e cidadania, são correlacionados. Apesar dos distintos graus que os dois princípios podem atingir na sociedade moderna, “os direitos civis e políticos, não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo [...]” (PINSKY, 2008, p. 9), posto isto, há que se analisar se a escola constrói ou não a democracia em seu cotidiano, para daí sim, tentar compreender a percepção dos atores educativos e alunos (as) sobre o conceito de cidadania, pois, como define Oliveira (2005b, p. 16),

a democracia pressupõe uma possibilidade de participação ativa dos cidadãos no conjunto dos processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos nos demais espaços estruturais nos quais estamos inseridos.

Nesta perspectiva, torna-se oportuno tecer algumas considerações a respeito dos paradigmas teóricos desenvolvidos sobre a Administração escolar, para verificar não só como se pensou a gestão da escola, mas como acontece na prática, na escola pesquisada. A teoria da administração ainda lança luz sobre aspectos ligados à política curricular, considerando aqui as normatizações produzidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em especial a nova Proposta Curricular (item este que será analisado posteriormente), já que “[...] a administração se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do status quo quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir” (PARO, 2000, p. 123), ou seja, a administração não se dá no vazio, nem desligada de um contexto histórico que determine a suas intenções e interesses, que influenciam na construção do currículo, considerando-o enquanto parte da gestão escolar.

---

<sup>39</sup> As Normas Regimentais Básicas do Estado de São Paulo em seu primeiro artigo demonstra o caráter democrático de tal legislação, ao determinar que “as escolas mantidas pelo Poder Público Estadual e administradas pela Secretaria de Estado da Educação, com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitadas as normas regimentais básicas aqui estabelecidas, reger-se-ão por regimento próprio a ser elaborado pela unidade escolar.” (SÃO PAULO, 1998).

Segundo Russo (2004), até a década de 1980, os autores que abordavam Administração Escolar acabavam por construir uma teoria com base nos diversos movimentos da administração empresarial, visão esta que influenciou os seus princípios norteadores, com base na Teoria Geral da Administração (TGA). Sendo assim, a administração escolar e empresarial eram vistas como correlatas, não havendo grandes diferenças no desenvolvimento de uma para a outra, no entanto, cabe ressaltar que o (a) aluno (a), nesta visão, é considerado uma matéria-prima diferenciada, não sendo coisificado como um objeto manufaturado. Dentre os diversos autores que trabalham nesta perspectiva, pode-se apontar Querino Ribeiro (1968), Mirtes Alonso (1978) e Lourenço Filho (1963). Contudo, antes de abordar algum destes autores, convém destacar, mesmo que de maneira breve, algumas idéias de Teixeira<sup>40</sup> (1968, p. 15), teórico este que via a Administração Escolar na sua especificidade, não admitindo que a mesma fosse “[...] equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de máquino-fatura de produtos materiais”.

O autor ainda observa que entre a escola e a empresa existe, de certo modo, uma oposição, que pode ser entendida pelo alvo das distintas administrações, a escolar e a empresarial, “em educação o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado”, demonstrando, assim, o reconhecimento da especificidade do processo educativo, já que o mesmo via que, na empresa,

[...] a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas. (TEIXEIRA, 1968, p. 15).

Para Teixeira (1968), a natureza do (a) administrador (a) escolar é ser um (a) educador (a), já que este possui o conhecimento necessário para lidar com a especificidade da escola,

---

<sup>40</sup> Segundo Marrach (2006, p. 206), “[...] a obra de Anísio Teixeira constitui uma das mais profundas expressões das transformações sociais e culturais, pelas quais passava o Brasil entre os anos 1930 e 1960. Trata-se de uma obra vinculada à corrente liberal-democrática e do engajamento em prol da escola pública”. Ressalta-se que Anísio Teixeira em conjunto com outros intelectuais da época seria responsável pela difusão dos pressupostos da Escola Nova, que como observa Gadotti (1993, p. 90), “[...] levantou mais alto a bandeira da autonomia na escola, entendendo-a como livre organização dos estudantes, autogoverno. [...]. Todavia, o movimento da escola nova, que introduziu os métodos ativos e livres na educação, enfatizou mais a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal do que como fator de mudança social. Ela tem o mérito, porém de evidenciar como a autonomia e o autogoverno fazem parte da própria natureza da educação”.

assumindo assim a função de um mediador-inovador e não de mando. Tal concepção demonstra uma visão da escola como meio de se adquirir e defender direitos essenciais no intuito de superar as injustiças sociais, mas também como ferramenta específica para a defesa da democracia.

Em relação aos outros autores deste período é possível visualizar a adoção de um enfoque baseado na Administração empresarial, já que deixam de lado outras questões que perpassam a escola e que influenciam o seu cotidiano, tais como o econômico e o social, e acabam por encarar os problemas enfrentados pela escola numa ótica tecnicista e burocratizante, mostrando, assim, uma simplificação da realidade escolar. Para Paro (2000, p. 125), ao transplantar para a escola os princípios da empresa capitalista ignorando as reais causas geradoras dos problemas escolares, acaba contribuindo para a “[...] absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível”.

Conforme Ribeiro (1968), a escola moderna assemelha-se a qualquer empresa (correios, energia elétrica, bancária e etc), sendo, por fim, uma grande empresa do Estado e que o reconhecimento desta enquanto empresa não leva à negação do papel que lhe foi dado, na formação das futuras gerações. O autor não se preocupa em tratar dos fins da administração, mas de elaborar uma teoria da administração que coubesse a todos, vendo, assim, a administração como técnica, separada da política e da filosofia, o que demonstra a influência de Fayol<sup>41</sup> na idéias deste teórico já que, para este autor, a teoria da Administração serviria para qualquer instituição independentemente da sua função social ou não. Sendo assim, o autor defende que

[...] a Administração como campo de estudo e meio de ação se funda: na racionalização do trabalho individual, elevada ao nível das situações em que os grupos humanos operam pela divisão do trabalho e tomam consciência das responsabilidades, dificuldades e riscos crescentes que os empreendimentos apresentam quando se caracterizam como grande empresa. (RIBEIRO, 1968, p. 30).

---

<sup>41</sup> Segundo Motta (1989, p. 4), o francês Fayol para desenvolver a sua análise, adotava a lógica-dedutiva para delimitar os princípios do que seria uma boa administração, sendo assim, adotava uma postura esquemática e estruturada, enquanto, o norte-americano Taylor adotava um estilo baseado na experiência e indução, ou seja, o método dedutivo. Para o autor, Fayol seria o responsável por delimitar a divisão clássica “[...] das funções do administrador em planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar”. Em relação ao taylorismo, ressalta-se que o mesmo, contribuiu para “[...] a destruição dos restos das características de ofício que o trabalho conservava. Separou concepção de execução, introduziu tempos e movimentos rígidos e, seguido do fordismo, organizou rigidamente o espaço de trabalho.” (MOTTA, 1987, p. 92).

Ou seja, a Administração Escolar, para Querino (1968), possuía uma natureza basicamente técnica, didática e cultural, com fundamentos bem claros, tais como: racionalização do esforço, divisão do trabalho, características estas de uma organização complexa, que tinha por princípio, que a Administração não é fim, mas meio; que a legitimidade da organização estava na sua ação social, entre outros. Em relação aos seus objetivos, destacava as seguintes questões: unidade e economia da ação, com intuito de almejar a prosperidade do empreendimento.

Já Félix (1989), chama a atenção para a análise desenvolvida por Myrtes Alonso (1978), em que a autora desenvolve uma teoria da Administração Escolar, com base em uma perspectiva sistêmica, buscando, assim, compreender a relação entre escola e sociedade. Para Alonso (1978), a escola deve estar de acordo com as expectativas e necessidades do meio exterior (sociedade capitalista), sendo assim, uma análise baseada na “teoria dos sistemas” consideraria a escola enquanto um sistema de relações complexas. A autora ainda considera vantajoso este tipo de abordagem para a análise das instituições escolares no que diz respeito a

[...] permitir o estabelecimento de relações entre todos os elementos e fases do processo, desde a proposição dos objetivos até a verificação final dos resultados, possibilitando ainda correções necessárias, dada a existência de um dispositivo especial de informação, que é o ‘feedback’. (ALONSO, 1978, p. 139).

Enquanto, Félix (1989) destaca que, apesar de Alonso mostrar-se atualizada em relação a distintas áreas do conhecimento<sup>42</sup>, na elaboração de sua proposta de Administração, a mesma não consegue abarcar o sistema escolar em toda a sua complexidade, não sendo feito o reconhecimento da escola enquanto sistema social<sup>43</sup> e que a adoção de um novo vocabulário, como “input”, “output” e “feedback”, não é suficiente para esta empreitada. Para a autora (1989, p. 85), este tipo de abordagem acaba por estimular uma

---

<sup>42</sup> Psicologia, Sociologia e Administração empresarial.

<sup>43</sup> Félix (1989, p. 87), ao abordar a relação entre sistema escolar e “sistema social”, chama a atenção, para a articulação entre distintos sistemas, já que o mesmo não ocorre “[...] de forma direta, pois as necessidades sociais são geradas pelo próprio modo de produção capitalista e mediados pelas instituições jurídico-políticas e culturais”.

[...] função ideológica da Administração Escolar, qual seja a de revestir a ação administrativa de um potencial de eficiência capaz de, a partir da integração dos subsistemas do sistema escolar, alcançar adequação entre meios e fins, realizando plenamente os objetivos educacionais. Nesse sentido são adotados os pressupostos da eficiência na consecução dos objetivos educacionais 'socialmente' definidos, sem que se proceda a uma análise da determinação concreta desses pressupostos no sistema escolar da sociedade capitalista.

A Administração empresarial, apesar de possuir características dos fenômenos organizacionais para explicar a realidade, tem, também, uma compreensão positivista da realidade, já que atribuí à mesma, homogeneidade e certa estaticidade, o que leva a uma padronização de seu processo e, na tentativa de ser uma técnica neutra e universal, acaba por ser extremamente normativa, conforme observa Russo (2004). Além do mais, a “[...] prática da administração escolar é tratada do ponto de vista ‘puramente’ técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação” (FÉLIX, 1989, p. 82), ou seja, a crise da educação não é simplesmente uma crise interna da escola, mas uma crise do modo de produção capitalista.

Sendo assim, apesar do avanço da democracia em diversos setores da sociedade, entre eles a educação, a década de 1990 ainda traria uma perspectiva empresarial para a escola, modelo este que ainda persiste em detrimento de um modelo democrático de administração, e que pode ser exemplificado pela atual política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a adoção da nova Proposta Curricular.

Ainda na década de 1990, o retorno à idéia de Administração Escolar relacionada com a Administração de Empresa, em que a escola é colocada como foco central das perspectivas de análise, ganha novo fôlego com o livro de Guiomar Namó de Mello, *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio* (1997), em que a autora aborda a Administração Escolar como correlata à Administração de Empresa, o que demonstra o papel da Administração como um instrumento voltado para desenvolver a sociedade capitalista.

Segundo Mello (1997), o Brasil precisa preparar-se para a cidadania moderna e para a competitividade, demonstrando assim a defesa dos valores capitalistas para a instituição escolar. Para atender às necessidades do capitalismo, a escola deveria se nortear por alguns princípios considerados essenciais em relação à determinação do currículo, tais como, o ensino de conteúdos básicos voltados para o mercado de trabalho, assim como a adoção de uma cultura avaliativa, através da determinação de

[...] objetivos nacionais de aprendizagem baseados em um núcleo curricular mínimo e em um elenco básico de competências cognitivas [...]. Sistemas integrados de avaliações nacionais, regionais e estaduais seriam dessa forma desenvolvidos, de modo que o país pudesse conhecer o que e como os alunos estão aprendendo nas escolas públicas e particulares. (MELLO, 1997, p. 101).

O desenvolvimento de uma cultura avaliativa, não é, por si só, algo negativo, desde que se determine de forma bem clara quais as finalidades das avaliações e que estas finalidades estejam voltadas para as escolas e seus atores, para que os mesmos analisem e revejam posturas, conteúdos e metodologias e que não sejam utilizadas como manobra para ameaças e coerção<sup>44</sup>. No entanto, para a autora, a avaliação contribuiria com a mensuração da competência dos professores e, assim, definiria o salário conforme as habilidades de cada um, como se pode ver no trecho abaixo, quando fica clara a defesa da meritocracia:

A mais longo prazo, é também necessário começar a discutir o uso de avaliações de resultados, aferidos pela aprendizagem dos alunos, que permitam a diferenciação do desempenho de escolas e professores e, por consequência, um padrão de remuneração pelo mérito. (MELLO, 1997, p. 197).

Mello (1997, p. 99) defende uma escola não só voltada para as necessidades da sociedade capitalista e seu modo de produção, como também uma nova postura em relação à escola, que se daria através de uma nova regulação do Estado, como pode se ver na transferência de responsabilidade, que seria dada, pelo

[...] intercâmbio e a assistência técnica prestada por escolas privadas, organizações não governamentais ou instituições de ensino superior, constitui outra alternativa interessante. [...]. Dentro de sua autonomia orçamentária, essas seriam despesas que a escola poderia fazer, comprando assessorias externas de instituições ou profissionais especializados.

---

<sup>44</sup> Para Gadotti (1993), a avaliação por si só não é negativa, desde que a mesma não seja “[...] um ato formal e executado por técnicos externos à escola apenas. Deve envolver a comunidade interna, a comunidade externa e o poder público”, com o intuito não de estabelecer a meritocracia, mas como uma forma de conhecer os pontos fracos presentes na escola ao abordar determinados conteúdos com seus alunos e alunas, mas também, para criar elos concretos com a comunidade e com as suas necessidades, a partir do momento, que a avaliação deveria levar em conta os diversos aspectos que permeiam a comunidade em que a escola encontra-se inserida, respeitando, assim, as suas peculiaridades.

Até este momento, foram apresentadas concepções de Administração Escolar, tanto clássicas quanto atuais, no entanto, caberia levar em consideração o cotidiano escolar já que, segundo Paro (2000), há uma diferença considerável entre discurso e prática, uma vez que o discurso da política educacional ao longo do tempo defendeu a racionalização e a eficiência, mas o que se observou na prática escolar é o engessamento dos (as) profissionais que se encontram na escola, não só da direção, mas também dos (as) professores (as), pela excessiva normatização e burocratização da escola, muito criticados pois são expressão do trabalho alienado e não emancipador.

Doravante, para melhor ilustrar este processo de engessamento da escola, foi utilizado uma entrevista presente na Revista Veja<sup>45</sup>, concedida por Maria Helena Guimarães de Castro em 2008, quando ainda era Secretária de Educação do Estado de São Paulo, que permitiu a elucidação da atual política educacional adotada. No decorrer da entrevista, foi possível visualizar alguns dos aspectos da política educacional da nova Secretaria de Educação do Estado, entre elas, está a meritocracia<sup>46</sup> indo contra a idéia de direitos, pressuposto à democracia e caro ao movimento sindical, conforme pode-se ver na fala abaixo:

Em pleno século XXI, há pessoas que persistem em uma visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês. Essa velha política da isonomia salarial passa ao largo dos diferentes resultados obtidos em sala de aula, e aí está o erro. Ao ignorar méritos e deméritos, ela deixa de jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados [...]. (CASTRO, 2008, p. 12).

Compartilhando da mesma visão, em 2009, Paulo Renato de Souza assumiu a Secretaria Estadual de Educação, assim como a sua predecessora, concedeu uma entrevista à

---

<sup>45</sup> A opção pela revista *Veja* não se deu pelo mero acaso, mas basicamente por um motivo: a revista foi utilizada pelos professores da escola em que está sendo realizada a pesquisa, para discutirem os artigos presentes na mesma sobre educação, durante algumas reuniões de HTPC. Ressalta-se ainda que esta revista manifesta no Brasil o pensamento da extrema direita.

<sup>46</sup> A adoção do incentivo financeiro para os trabalhadores, com base no seu rendimento (ou produção) não é uma novidade, pois como observa Motta (1989, p. 8), os teóricos da Escola Clássica de Administração já apontavam alguns critérios no intuito de estabelecer padrões de produção, ou seja, sugeriam seleção, treinamento, controle pela supervisão e por fim um sistema de incentivos, que foi determinado em “[...] decorrência natural do pressuposto *homo economicus*. Dever-se-ia pagar mais àquela que produzisse mais”. No entanto, como aponta Motta (1989, p. 12), não só o *homo economicus* seria criticado, como o incentivo financeiro. Em relação a *homo economicus* criticar-se-ia a simplificação de tal idéia, a partir do momento, que “a natureza do homem é muito mais complexa e à medida que consideramos apenas a variável econômica como determinante de seu comportamento, prevêmo-lo na teoria mas não na prática”, já em relação ao incentivo financeiro, a Escola de Relações Humanas apontaria outros caminhos no intuito de motivar o homem, tais como, prestígio, aprovação pelo grupo, poder, auto-realização, entre outros. Aspectos estes que demonstram apenas uma parte da crítica feita as idéias da Escola Clássica.



mesma revista na qual se manifestou a respeito do novo plano de carreira para professores (as) e diretores (as) do sistema de ensino estadual. Segundo o atual Secretário,

planos de carreiras são essenciais para tornar essas profissões novamente atraentes, de modo que os melhores alunos saídos das universidades optem por elas. Sem isso é difícil pensar em bom ensino. O plano de São Paulo não apenas eleva salários, o que é um chamariz por si só, mas faz isso reconhecendo, por meio de avaliações, o mérito dos melhores profissionais. Ou seja: esforço e talento serão premiados, um estímulo que a carreira não tinha. A meritocracia consta de qualquer cartilha de gestão moderna, mas é algo ainda bem novo nas escolas brasileiras. (SOUZA, 2009, p. 13).

Ainda na gestão de Maria Helena de Guimarães Castro, a Secretaria de Educação, institui com base na meritocracia, o bônus salarial, que adotava o seguinte procedimento: os (as) alunos (as) são avaliados anualmente pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), sendo assim mediante a nota obtida e o tempo que os (as) mesmos (as) levam para concluir os ciclos escolares, em conjunto com outros dados, a Secretaria avalia se houve melhora ou não no rendimento da escola. Se a escola atingir a meta estabelecida, terá garantido o pagamento do bônus salarial para todos os seus funcionários. Em relação ao Plano de Carreira, enfatizado na fala do atual Secretário de Educação, consiste na Lei Complementar nº 1097, que institui o sistema de promoção para o magistério paulista. Segundo tal Lei, a promoção se dará por aprovação em avaliação teórica, prática ou teórico e prática, para os servidores efetivos que tiverem 80% de frequência. Serão classificados aqueles que obtiverem 80% de acerto na prova e destes serão beneficiados até 20% do contingente total de integrantes de cada uma das faixas da categoria (SÃO PAULO, 2009).

Fica claro, nestas medidas, o que Goodson (2008, p. 69) aponta, que políticas como esta servem para “[...] controlar escolas e professores como uma ‘ação simbólica’ para demonstrar quem era o patrão e para insistir em forma específica e minuciosamente definida de ensino”. A política descrita levanta diversos debates e questionamentos, tais como a preocupação em produzir estatísticas por parte do Estado, além do controle do que foi abordado na sala de aula, já que a avaliação vai determinar o aumento ou não do salário, além de limitar esta promoção a apenas 20% dos classificados na avaliação. No que tange ao currículo, o mesmo foi determinado pela Secretaria de Educação, indicando o conteúdo e,

passo-a-passo<sup>47</sup>, mostrando o quê e como ensinar, o que demonstra o engessamento e a perda de autonomia do (a) professor (a) dentro de sua sala de aula. Defendendo esta proposta, assim se expressou o atual Secretário de Educação, a respeito da questão da autonomia, “uma idéia bastante difundida no Brasil é que o professor deve ter liberdade total para construírem o conhecimento junto com seus alunos. É improdutivo e irracional”. (SOUZA, 2009, p. 11).

Os discursos acima relatados contribuíram não só para tornar o professor um mero técnico de determinado conhecimento, como também para uma política de policiamento entre os profissionais da educação para que todos garantissem uma boa colocação para a escola, no ranking da avaliação.

As atitudes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, durante as gestões de Maria Helena Guimarães Castro (até 2009) e Paulo Renato de Souza<sup>48</sup> (2009-2010), demonstram a verticalidade nas relações de poder para com as escolas e os atores educativos. A verticalização dos processos inerentes à educação contribui para o estabelecimento de relações de dominação que caminham na contramão não só da participação, como também dos interesses populares. Desta forma, a escola na macro e micro política

[...] precisa ser concebida, não como organização burocrática, mas instância de articulação de projetos pedagógicos, partilhados pela direção, professores, alunos e comunidade. Para isso devem ser estabelecidos fluxos decisórios, não descendentes, nem rigidamente formalizados, mas construídos como num jogo, em que os participantes ao redor da mesa tem vez e cartas a jogar, segundo a natureza de sua posição, partilhando responsabilidades e resultados. (BORDIGNON, 1993, p. 85).

Em relação aos gastos com a educação, Castro (2008) defendeu o aumento no número de alunos dentro da sala de aula, em conjunto com o aumento do tempo em que os alunos passam na escola. Contudo, cabe perguntar, estaria a escola preparada para aumentar a sua carga horária, diante do corte de verbas para a educação? Uma sala de aula cheia permitiria um acompanhamento diferenciado para os alunos que apresentem alguma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem? Segundo alguns autores, como Paro (2000), este é um dos fatores que contribuem para a não qualidade do processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>47</sup> No Caderno do Professor pertencente à nova Proposta Pedagógica (NPP) do Estado de São Paulo, há de forma bem detalhada o que o professor (a) deve enfatizar (o caminho a ser seguido) ao trabalhar cada conteúdo com os (as) alunos (as) em sala de aula.

<sup>48</sup> Paulo Renato de Souza assumiu a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 15 de abril de 2009.

A recomendação da ex-Secretária de Educação do Estado de São Paulo em 2008, no que se referia ao aumento da carga horária das escolas, não chega a ser uma novidade, já que muitas escolas paulistas adotaram o período integral (SÃO PAULO, 2006) para trabalhar com os seus alunos, ou seja, uma jornada diária de aproximadamente nove horas. Segundo o que consta no site da Secretaria de Estado da Educação, acerca do projeto este teve início em 2006, sendo por volta de quatrocentas e sessenta e nove escolas adotaram este regime. Os trabalhos nas escolas que adotaram esta jornada de período integral foram divididos em

dois turnos, um com disciplinas do currículo básico e outro com oficinas curriculares de Orientação para Estudo e Pesquisa, Hora da Leitura, Informática Educacional, Experiência Matemáticas, Espanhol, Atividades Esportivas e Motoras, Atividades Artísticas, Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social<sup>49</sup>.

Conforme se lê no site da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, “a Escola de Tempo Integral pretende conjugar a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais”. Sendo assim, com base no depoimento dos atores educativos da escola pesquisada, escola esta de período integral até o final de 2008, foi possível visualizar as questões que perpassam o desenvolvimento de tal projeto, assim como a percepção acerca dos mesmos:

Olha a escolha é... Foi feita numa época em que eu não estava na escola, então realmente quando eu assumi a escola isso já estava determinado. A princípio eu achei uma proposta muito válida, ainda por ser numa escola em que a clientela é realmente, uma clientela dispar, bem grande [...]. Ele ficar na escola favorecia uma construção maior da sua cidadania, mas o projeto realmente não foi um projeto assim que recebeu verba suficiente para ser mantido, nem os professores foram qualificados para este tipo de escola. Então, realmente a pedido dos pais, nós realmente reorganizamos a escola para ela se tornar uma escola fundamental e de ensino médio [...].

Com base no depoimento da Diretora, percebe-se que, para a mesma, a escola de período integral encaixar-se-ia às necessidades do corpo discente de tal instituição, no entanto, a falta de investimento por parte do Estado contribuiu para o desgaste de tal iniciativa, questão esta também ressaltada pela Coordenadora da escola:

---

<sup>49</sup> Disponível em: <http://tempointegral.edunet.sp.gov.br/AcoesEti/index.asp>. Acesso em: 29 de setembro de 2009.

Então, quando ela foi implantada em 2006, eu não estava aqui. Então, eu não sei como foi o critério de escolha, entendeu? De quem... Quem que quis essa escola integral se foi a comunidade, se foi a direção, eu não sei. Eu falo por mim, é... Eu acho que a escola integral como sempre no Estado que não tem estrutura e nada, é a criança ficava aqui muito tempo. A gente se cansava, imagina as crianças, sabe. Você via que eles queriam ir embora, pediam para ir embora. Porque é muito cansativo, sem condições. Deveriam ter um monte de atividades ou o Estado implantar nas escolas essas coisas. Pelo menos as crianças, se sentiam bem na escola. Agora é... De repente põe a criança o dia inteiro para trabalhar aqui dentro e não dá condições nenhuma. É muito cansativo, deu problema de... As crianças não tinham tempo de estudar a prova, sabe. Eu acho que a gente achava que a criança fica o tempo inteiro na escola ela vai ter muito mais é... Qualidade, ela vai crescer muito mais. Eu acho que... Eu acho que foi o contrário, a criança não cresceu não e ela cansou, sabe. Ela não queria ficar o dia inteiro na escola. Tem criança que mudou... Este ano percebo mais ainda. Tem criança que o ano passado era um terror aqui dentro, este ano você tem só meio período ela. Ela vai embora para a casa dela e de repente aquele dia ela não faz nada, não dá problema, entendeu? Ano passado você ficava louca, estressada. E a criança também.

Para a Coordenadora, a implantação do período integral, criou a expectativa de que haveria na escola uma melhor formação dos discentes, no entanto, o mesmo não aconteceu e, entre alguns alunos e alunas, houve uma piora significativa no comportamento, questão esta atribuída à falta de uma estrutura específica, voltada para a nova necessidade, assim como atividades que pudessem ser desenvolvidas com os mesmos, ponto este também observado pela Vice-diretora em seu depoimento:

É... Quando eu cheguei já... Já era período integral e eu achei [...] perto das outras que eu já tinha passado ou visitado, só que seria legal se tivesse um curso, né. Um curso a cada dia que foi passando foi diminuindo [...] para você manter uma criança que, já que é tão difícil, como a gente estava conversando anteriormente lá no projeto que faz o que gosta, então a gente [...]fosse dar aula de música, a gente não tem instrumento para ensinar, né, que uma coisa que ele gosta. Não tinha um vestiário para ele tomar banho, ficava aqui 9 horas na escola e não tinha lugar para descansar, né. Ainda que aqui tenha refeitório que você senta e tal, mas tem escola que nem isso tem, então é... Eu acho que a falta de infra-estrutura é que não fez dar certo. Que a gente acabou depois voltando atrás [...] piscina, sala com jogos, pra assistir vídeo confortável, aqui tem como adaptar com tapete almofada, para a gente se virar do jeito que dá, mas eu acho que é isso, falta investimento, infra-estrutura [...].

Com base no depoimento dos atores educativos, é possível perceber os problemas advindos com a implantação do período integral na escola pesquisada. Segundo as mesmas, a falta de verba voltada para o aprimoramento da estrutura escolar para atender o projeto e a

falta de atividades adequada para as crianças presentes ali na escola contribuiu para o esfacelamento de tal projeto, além da falta de investimentos por parte do Estado para formar os profissionais ali inseridos. As dificuldades de implantação do período integral na escola foram tantas que, no Plano de Gestão de 2007, ficou explícito a insatisfação da comunidade, alunos e professores (as), o que resultou na solicitação do fim do período integral. Segundo se constata no Plano de Gestão da Escola (2007, p. 8),

Após análise dos dados, concluímos que a movimentação dos alunos quanto à matrícula/transferência ( 23,51% ), se deu devido ao grande número de alunos sem limites que colocavam em risco a integridade física, moral e psicológica dos demais, gerando insegurança aos pais e alunos comprometidos com a educação. Outro fator colaborador foi a mudança do Ensino Fundamental em Tempo Integral, sendo instituído sem preparação e aceitação da comunidade escolar, alunos, pais, professores, funcionários e direção despreparados para efetivar o novo projeto (grifo nosso).

O mesmo pode ser observado no depoimento abaixo:

Olha... O principal fator foi falta de funcionários dentro da escola e falta de verba, tá. Os professores tinham até muita boa vontade para correr atrás, em busca de novas propostas, mas a falta de funcionários e a falta de verba para manter estes projetos que os professores precisavam fazer. Foi o que nos levou a pedir realmente a exclusão aqui da nossa escola, da escola de tempo integral (Diretora da escola).

Diante do apresentado, foi possível perceber a necessidade de não só reconhecer e compreender a natureza específica da escola, na perspectiva de superar as influências do modelo empresarial para a Administração Escolar para que esta não seja mera extensão da teoria clássica da Administração geral, mas também de rever as políticas educacionais de forma ampla e irrestrita, além de investir em uma política de recursos para as escolas que realmente possibilite mudanças estruturais e materiais. Sendo assim, há que se rever normas e posturas que paralisam o funcionamento da escola; estas, muitas vezes, encontram-se desligadas das reais necessidades escolares e acabam contribuindo para um processo de “[...] autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função” (PARO, 2000, p. 130), além de demonstrarem a difusão de um espírito autoritário, que barra o desenvolvimento da escola para um ambiente participativo e democrático.

Como observa Bordignon (1993, p. 73), a centralização do poder, seria “[...] estratégia para estabelecer o monolitismo de determinada doutrina política, imposta aos cidadãos como ‘vontade nacional’”. Sendo assim, há de se considerar que

[...] as democracias são, por natureza, descentralizadoras. Quanto mais democrático o regime político, mais o poder será repartido e exercido pela sociedade organizada. Quanto mais autoritário o regime e o comportamento político, mais centralizado e manipulado o poder. (BORDIGNON, 1993, p. 73).

Segundo Oliveira (2005b, p. 38) com base em Santos (2000),

[...] a cidadania e seu exercício se relacionam não apenas com o binômio cidadão-estado, mas com todas as formas de interação social nas quais estamos inseridos [...], o que significa dizer que os direitos de cidadão devem ser pensados como direito de inclusão e de manutenção da integridade física e moral a ser exercidos em todos os ‘espaços estruturais’ constitutivos das sociedades contemporânea.

Ou seja, a escola, apesar de sofrer a normatização do Estado também é um dos espaços estruturais da sociedade, que pode avançar em relação aos princípios de cidadania e democracia, basta considerar as brechas<sup>50</sup> existentes em sua prática cotidiana, no entanto, há que se reconhecer que entre os diversos fatores que levariam a esta diferenciação estaria a busca de um paradigma de Administração Escolar que levasse em consideração que “[...] a especificidade do processo pedagógico da escola significa produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, voltado a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação [...]”, conforme observa Russo (2004, p. 31).

Uma educação que trabalhe não só com o conceito de cidadania predominante (envolvendo direitos e deveres), mas que inclua “[...] as relações de cidadãos e de grupos sociais com o Estado -, mas também com relações e eventos relacionados ao espaço escolar e as práticas reais [...]” que se dão neste local (OLIVEIRA, 2005b, p. 44).

---

<sup>50</sup> Segundo Licínio Lima (2001, p. 59), em relação a normatização produzida pelo Estado, há de se considerar a impossibilidade de se produzir normas que atendam a todas as situações que se desenvolvem no cotidiano escolar, além disso, existe a articulação dos atores educativos para burlarem a lei, “[...] como é o caso da *criatividade* e do *engenho das pessoas comuns* para rodar a lei, para cometer infrações sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas, para tentar as mais diversas habilidades [...]”, que constroem a brechas existentes na prática cotidiana.

Para Paro (2000, p. 129), os teóricos da Administração Escolar, ao adotarem como princípio orientador os procedimentos utilizados na empresa capitalista, demonstraram que, no Brasil, a maior parte dos trabalhos publicados na área da teoria da Administração Escolar, possui uma “[...] natureza eminentemente conservadora da ordem social vigente”, assim como a política educacional adotada pelo atual governo do Estado de São Paulo e que dificultaram também a idéia de gestão democrática, de cidadania e de direitos presentes nos PCN’s.

No entanto, cabe destacar que a Teoria Geral da Administração (TGA) não deve ser extirpada das discussões acadêmicas e das políticas educacionais, como se fosse algo ruim por si só, mas reconhecer que com as devidas restrições a TGA poderia contribuir para a construção de uma educação emancipadora, como destaca Russo (2004, p. 34).

As restrições à adoção da TGA como paradigma da teoria da administração escolar não significa deixar de reconhecer que aquela teoria avançou tecnicamente e desenvolveu formas de operacionalizar seus propósitos que podem, quando despidos de seu caráter ideológico, contribuir para a gestão escolar [...].

Desta forma, ao longo do texto foram explicitados, autores tais como, Ribeiro (1968), Alonso (1978), Mello (1997), entre outros que viam a administração escolar como correlata da empresarial, trazendo assim, para a instituição escolar os princípios norteadores da sociedade capitalista, no entanto, autores como Teixeira<sup>51</sup> (1968), Paro (2000), Félix (1989) e Russo (2004) que apesar das diferenças de suas idéias, destacaram a necessidade de se diferenciar um modelo de administração do outro, considerando assim, as especificidades inerentes à instituição escolar.

Apesar de, atualmente, haver o reconhecimento por parte do Estado, da necessidade de se buscar uma gestão democrática para a escola, conforme enfatiza as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (SÃO PAULO, 1998), não quer dizer que a mesma seja desenvolvida na sua totalidade, já que basta considerar os encaminhamentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no que concerne à nova Proposta Curricular, para se ver que o ensino pretendido pelo Estado caminha na lógica neoliberal em contradição aos

---

<sup>51</sup> Segundo Paro (2000, p. 124), o artigo *Natureza e função da administração escolar* de Anísio Teixeira, presente na revista da ANPAE de 1968, “[...] embora inspirado na filosofia liberal, coloca-se frontalmente contra qualquer tentativa de aplicação da administração empresarial na escola”, o que justifica a aproximação de Teixeira, com autores como Paro (2000), Russo (2005), Félix (1989), entre outros, que caminham contra a tendência de correlacionar administração escolar com a empresarial.

pressupostos da democracia e dos valores expressos nos PCN's, os da vida cidadã, princípios estes que deveriam ser essenciais para a sociedade atual.

Sendo assim, conhecer o que já se produziu sobre a Administração Escolar é essencial para a busca de novos modelos que levem em consideração o desenvolvimento do processo pedagógico, para que o mesmo se desenvolva, buscando as melhores formas de ensino, que incentivem a participação e estabeleça vínculos entre os atores educativos. Para que estes possam através de suas decisões interagir com a vida coletiva, já que “a participação necessita de espaço de decisão, de canais de manifestação. As pessoas só participam quando podem afirmar-se, manifestar-se, estabelecer trocas de idéias e ações.” (BOURDIGNON, 1993, p. 77). Atitudes estas, que estimulam a solidariedade entre os membros da escola e a difusão de valores humanos e democráticos. Por essa forma, será possível barrar o retorno e a instalação de velhos princípios travestidos de inovação, contudo, claramente anti-democrático e que tem dificultado a concretização da democracia na escola bem como o vivenciar da cidadania, essencial para o aprender a ser cidadã e cidadão na sociedade moderna.

## 2.2 - Democracia

Na primeira parte do capítulo abordou-se, ainda que brevemente, os principais paradigmas teóricos da Administração Escolar, assim como as críticas sobre determinadas propostas. Podemos constatar que a *democracia* está presente tanto na abordagem clássica quanto na atual, o que exige um maior entendimento de tal conceito que, após os anos de 1980, no bojo do processo de redemocratização do país retorna ao cenário político e institucional da nação. Antes de focar a análise nos autores que defendem a escola enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da democracia, cabe considerar alguns aspectos da democracia na sociedade moderna e no Brasil.

Para Bobbio (1987, p. 135), o termo democracia ao longo dos tempos, ou seja, das sociedades antigas à moderna, sempre designou uma das formas de se lidar com o poder político, sendo a democracia uma “[...] forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo”.

Na sociedade moderna ocidental, não existe mais um ordem social estruturada por estamentos como havia no período medieval, ou seja, uma sociedade baseada em privilégios de nascença. Contudo, no período moderno, o poder econômico passou a determinar e a



diferenciar as relações de poder dos distintos grupos presentes nesta sociedade, grupos estes com atores bem definidos, detentores de valores, cultura, conflitos e compromissos, possuidores não só de uma nova dinâmica social, mas também de uma nova concepção de liberdade, conforme observa Alain Touraine (1996, p. 163),

a liberdade dos modernos é a reformulação da liberdade dos antigos: conserva dela a idéia primitiva da soberania popular, mas faz explodir as idéias de povo, nação e sociedade das quais podem surgir novas formas de poder absoluto; assim, descobre que unicamente o reconhecimento do sujeito humano individual pode ser a base da liberdade coletiva, ou seja, a democracia.

Segundo o autor (1996, p. 26), a democracia não se limita a garantias institucionais nem ao governo da maioria, a partir do fato de que pode sobrepor seus interesses aos grupos minoritários existentes na sociedade. Sendo assim, a idéia de democracia não pode se desligar da idéia de direitos, para que possa garantir o reconhecimento do individual e do coletivo, ou seja, na “[...] afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social, nacional ou religiosa particular”, assim como no desenvolvimento de uma política do sujeito, que luta contra as opressões do sistema, já que o ser humano foi investido de sujeito da sua história, em que a igualdade se estabelece no reconhecimento do direito de escolha, sem parâmetros que venham moralizar ou normatizar uma sociedade erigida na diversidade.

Ao garantir o maior número de sujeitos na participação<sup>52</sup> das tomadas de decisões, mesmo que este processo se dê de forma direta ou indireta, almeja-se garantir a soberania popular, para que, desta forma, criem-se meios para se defender de possíveis abusos cometidos pelos governantes, conforme observa Bobbio (1988).

Segundo Bobbio (1987), no período que vai da idade da restauração até a Primeira Guerra Mundial, há um processo de desenvolvimento dos Estados representativos nos principais países europeus, com destaque para a expansão do sufrágio universal e o desenvolvimento político que levou à formação e reconhecimento dos partidos de massa, processo este que permitiu a consolidação da democracia representativa<sup>53</sup>, mas que, no

---

<sup>52</sup> Ao abordar a importância da participação numa sociedade democrática, cabe destacar não só a participação ativa, mas a passiva e o enfraquecimento que esta leva para o processo democrático como um todo, já que o cidadão se vê enquanto consumidor, o que contribui para a manutenção do discurso e prática dos grupos dominadores presentes na sociedade, conforme observa Touraine (1996).

<sup>53</sup> O desenvolvimento da democracia representativa na sociedade liberal deve caminhar no sentido a garantir a soberania popular, através de duas direções básicas: “[...] a) no alargamento gradual do direito do voto, que

entanto não levou à negação da democracia direta (processo democrático em que não se estabelece nenhum tipo de representação), mas na unificação das duas formas de democracia, que juntamente com a ocupação de outros setores, além do político, demonstra a expansão da democratização na sociedade contemporânea.

[...] se hoje se deve falar de um desenvolvimento da democracia, ele consiste não tanto, como erroneamente muitas vezes se diz, na substituição da democracia representativa pela democracia direta (substituição que é de fato, nas grandes organizações impossível), mas na passagem da democracia na esfera política, isto é, na esfera em que o indivíduo é considerado como cidadão, para a democracia na esfera social, onde o indivíduo é considerado na multiplicidade de seus status [...](BOBBIO, 1987, p. 155-156).

Nessa perspectiva, tornou-se imprescindível o reconhecimento da participação<sup>54</sup> para o desenvolvimento da sociedade democrática, com o objetivo de garantir direitos adquiridos ao longo da história humana, mas também, para a consolidação da liberdade individual e coletiva que se reflete não só na escolha dos futuros governantes, mas também no processo de criação, desenvolvimento e transformação das instituições sociais. Como observa Touraine (1996, p. 261), a democracia desenvolveu-se a partir do momento em que se tornou um espaço de

[...] diálogo e da comunicação; ora, a política do reconhecimento torna possível e organiza essa recomposição do mundo que, atualmente, deve aproximar o que foi separado, enquanto a arrogância da razão moderna tornou, durante séculos, cada vez mais dramático os dilaceramentos entre categorias sociais e sobretudo, entre modernidade e tradição, vida pública e vida privada.

Ao reconhecer a importância da participação, numa sociedade democrática, destaca-se a importância da política, não só no desenvolvimento da sociedade, mas também para a interação social, que contribua para o atendimento das demandas sociais, demonstrando,

---

inicialmente era restrito a uma exígua parte dos cidadãos com base em critérios fundados sobre o censo, a cultura e o sexo e que depois se foi estendendo, dentro de uma evolução constante, gradual e geral, para todos os cidadãos de ambos os sexos que atingiram um certo limite de idade (sufrágio universal); b) na multiplicação dos órgãos representativos (isto é, dos órgãos compostos de representantes eleitos), que num primeiro tempo se limitaram a uma das duas assembleias legislativas, e depois se estenderam, aos poucos, à outra assembleia, aos órgãos do poder local, ou, na passagem da monarquia para a república, ao chefe do Estado [...]", segundo Bobbio (1998, p. 334).

<sup>54</sup> Para Canotilho (1981, apud LIMA, 1998, p. 89), a democracia enquanto meio de participação estaria ligada à "teoria democrático-pluralista" que é "[...] caracterizada por se basear no pressuposto de uma sociedade interveniente e de cidadãos activos, tendendo a menosprezar a apatia característica de certos estratos e acentuar a homogeneidade e o consenso".

assim, um rompimento com práticas dominadoras adotadas por grupos oligárquicos instituídos no meio social. Para tanto, há necessidade de entender a diferença entre um pensamento autoritário e um democrático, já que o “[...] primeiro insiste sobre as formalidades das regras jurídicas, enquanto o outro procura descobrir, atrás da formalidade do direito e da linguagem do poder, escolhas e conflitos sociais.” (TOURAINÉ, 1996, p. 37).

Ao abordar a política dever-se-ia levar em consideração alguns aspectos, tais como: igualdade política, representatividade, a ação dos movimentos sociais, entre outros. Para o desenvolvimento de uma cultura democrática, é imprescindível não só a valorização do espaço público, mas também de uma consciência política, que leve o cidadão e a cidadã a refletirem sobre a sua realidade, mas também que leve a intervir nela quando necessário.

O reconhecimento da igualdade política, não se limita a atribuir os mesmos direitos a todos os cidadãos, mas também a reconhecer a luta dos grupos menos favorecidos em busca de uma justiça social, através dos mecanismos legais, que pode ser dado também pela representatividade que leve em consideração os distintos segmentos sociais existentes na sociedade e que esta estabeleça elos com as demandas políticas.

Para Touraine (1996, p. 208), a definição da democracia perpassa pelas questões acima abordadas, mas também o equilíbrio de três princípios essenciais, a limitação do poder, a representatividade e a cidadania. Estes não deveriam se sobrepor uns sobre os outros, ou seja, “uma política de classe só é democratizante se estiver associada ao reconhecimento dos direitos fundamentais que limitam o poder do Estado e à defesa da cidadania, isto é, do direito de filiação a uma coletividade política que assumiu o poder de fazer e modificar as suas leis”.

Após apontar as questões que perpassam o desdobramento da democracia, tornar-se enriquecedor analisar a percepção dos atores educativos sobre tal conceito, assim como os entraves e desconfianças levantados pelos mesmos, no que se refere ao desenvolvimento de tal princípio na sociedade brasileira, como se pode observar nos depoimentos abaixo:

Seria o poder do povo, se você analisar realmente é o poder do povo, né. Ele decide, ele... Mas você sabe que a gente (risadas) neste país é falsa democracia que nós temos. É democracia em termos, mas não é que fazem o que querem. Então eu acho que o... O povo não sabe a força que tem, é... O poder é do povo no caso, e ele não sabe a força que tem, poderia mudar muita coisa (Coordenadora da escola).

É a gente até quando... Antes das Diretas Já, a gente achava que não existia democracia, aí aquele movimento todo, perdão, aquele movimento todo tal... Agora é um Estado democrático, mas com o passar do tempo à gente percebe que isso não acontece assim, se a gente for ver em termo de governo existe uma ditadura branca, né. Disfarçado, que a gente deve seguir

e tal, uma série de coisas que a gente vê que não vai dar certo, então eu acho que ainda não senti o que é democracia, a não ser pelo, é pelo que a gente vê, consegue falar né, sobre o assunto. Você vê a mídia falando e expressando coisas que não aconteciam antes, mas eu ainda não senti na pele total regime. Não sei se eu respondi? (Vice-diretora da escola)

Seria para mim ah maior participação do povo em todas as questões, não só no poder, no voto né, mas em todas as questões aí, é que pertinentes à sociedade (Professora de História da escola).

Com base no depoimento da Coordenadora, Vice-diretora e Professora de História foi possível perceber uma questão essencial relacionada ao conceito de democracia, ou seja, a participação ou poder do povo para o desenvolvimento do mesmo, no entanto, na fala da Coordenadora e Vice-diretora paira a desconfiança em relação a tal processo na sociedade brasileira, seja pela falta de consciência política da população ou até mesmo por uma ditadura camuflada que ainda persiste em alguns setores da sociedade. Na fala da Vice-diretora ficou patente os aspectos históricos da nação brasileira, questões estas que se manifestam não só na constituição da cidadania, mas também no desenvolvimento da democracia enquanto princípio constituidor da sociedade brasileira.

Sendo assim, há que se considerar determinado ponto levantado por Touraine (1996, p. 30), já que o mesmo observa que ao analisar o desenvolvimento da democracia, dever-se-ia tomar cuidado para não cair na ilusão de que a mesma só seria possível em sociedades desenvolvidas<sup>55</sup>, em que seria mais fácil não só reconhecer a autonomia dos indivíduos, mas também as minorias existentes. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da democracia não se limita pelo desenvolvimento econômico, mas pelas “[...] combinações entre liberdade privada e a integração social ou entre sujeito e a razão [...]”. Destarte, deve-se analisar alguns aspectos da democratização no Brasil, para compreender como a democracia vem se construindo neste país, assim como as dificuldades e avanços que estão presentes na sociedade brasileira atual, e que acabam inter-ligadas ao tipo de cidadão e de cidadã que temos ou não.

### **2.2.1 - Democracia no Brasil contemporâneo**

<sup>55</sup> Nos países considerados modernizados “[...] a ação democrática positiva tende a limitar o poder do Estado sobre os indivíduos, enquanto nas sociedades dependentes é a afirmação defensiva da comunidade que começa o trabalho de reapropriação coletiva dos instrumentos da modernização. Por um lado, as liberdades individuais sustentam a democracia, mas podem também torna-la prisioneira de interesses particulares; por outro, a defesa comunitária exige a democracia, mas tem igualmente a possibilidade de destruí-la em nome da homogeneidade nacional, étnica ou religiosa” (TOURAINÉ, 1996, p. 31), o autor desta forma, demonstra dois caminhos do processo histórico levando em consideração os diversos aspectos que perpassa a sociedade na construção da democracia e seus possíveis desdobramentos.

Ao longo da História do Brasil, é possível detectar a dificuldade não só da construção de uma nação democrática, assim como a consolidação da mesma. Entre os entraves para a construção de um regime democrático podem-se apontar dois golpes de Estado, um ocorrido durante o governo Vargas em 1937 e o outro deferido pelos militares em 1964<sup>56</sup>, o que permite observar no país a alternância entre o regime democrático e o regime ditatorial. Para Carvalho (2008), com o fim da ditadura Vargas o país experimentou o que se poderia considerar a sua primeira experiência democrática, em que o voto atingiu camadas da população que antes se viam excluídas do processo eleitoral, apesar de ainda naquele momento não ter atingido a universalidade<sup>57</sup>.

No entanto, para analisar a democracia no Brasil focar-se-á a discussão na nova Constituição, levando em consideração o período de redemocratização, em que “o esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985”. (CARVALHO, 2008, p. 7). Com o entusiasmo pela democratização, que se manifestou no movimento pelas *Diretas já* e que se tornou um “[...] um ponto culminante de um movimento de mobilização política de dimensões inéditas na história do país”, conforme observa Carvalho (2008, p. 193), este movimento contribuiu para que, em 1988, a Assembléia Constituinte aprovasse a nova Constituição, carta esta que estabeleceu uma nova ordem política no país, tendo como base princípios liberais e democráticos.

Com a nova Constituição ocorreram mudanças significativas no que diz respeito aos direitos civis, políticos e sociais, tais como: a universalização do voto para os maiores de 16 anos; maior liberalização no funcionamento e organização dos partidos políticos; consagrou o princípio da igualdade entre homens e mulheres; o racismo passou a ser considerado crime inafiançável e imprescritível; o estabelecimento de um salário como o valor mínimo a ser pago às pensões e aposentadorias, além do direito de deficientes e maiores de 65 anos receberem o mesmo, sem terem contribuído para a previdência, dentre outros avanços.

---

<sup>56</sup> Segundo Gadotti (1993, p. 93-94), no período de 1964 a 1985, em que o regime ditatorial militar se impôs no Brasil, um tema era constante entre os educadores, ou seja, a participação e a democratização da educação. No entanto, como observa o autor, já em 1980, no governo do General João Batista de Oliveira Figueiredo, o então Ministro da Educação Eduardo Portella, já trazia “[...] o discurso da ‘administração participativa’ e do ‘planejamento participativo’”. Em que “o III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos (1980 – 1985) foi elaborado através de consultas regionais, ao contrário da forma autoritária que caracterizava o comportamento do regime militar até então. A participação chegava com a ‘distensão’ política e a democracia ‘relativa’”.

<sup>57</sup> Apesar dos avanços Constitucionais de 1946, no que se refere ao voto, não foi ainda neste momento que o mesmo tornar-se-ia um direito de todos, considerando que o voto ainda era proibido para os analfabetos.

Ressalta-se ainda a criação do *habeas datas*<sup>58</sup>, entre outros dispositivos constitucionais, que foram contemplados na Carta Magna de 1988 e que permitiram o avanço dos direitos civis por tanto tempo negligenciados no país, como observa Carvalho (2008).

Para Cury (2002), já no primeiro artigo da Constituição, é possível perceber o avanço em relação à democracia política no Brasil, ao ampliar a participação política, como se pode ver em: “Todo poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” (BRASIL, 1988, p. 5). Para o autor, este princípio fundamental, demonstrou a qualificação do Estado de direito voltado para a soberania popular, além de dar sentido e legitimidade para o mesmo, sendo assim, ao se reconhecer a cidadania permitiu-se o ampliação da participação, além de transformar o sujeito em cidadão.

Ao analisar os caminhos da democratização no Brasil, Oliveira (2000, p. 24) aponta que o processo de consolidação da mesma se dá muito mais pela atuação dos grupos sociais que atuam no jogo político, ou seja, tornou-se imprescindível a conscientização do sujeito para que o reconhecimento constitucional não caia no vazio ou se torne um deve ser, conforme apontado por Cury (2002) no trecho acima. Sendo assim, “o mais importante para a consolidação parece ser o apoio aberto – da opinião pública, das organizações e dos partidos políticos – à democracia”.

Entre os avanços advindos com a nova Constituição, deve-se destacar os que se referem à Educação, já que, como observa Cury (2002, p. 19), “o que está na Constituição, [...], seja em outros que também versam sobre a educação, é legislação fundante e fundamental de toda a ordem jurídica relativa à educação existente nos Estados, nos Municípios, no Distrito Federal e no que couber, ao Brasil como um todo”.

Já em 1934, a Constituição deste período abordava questões relacionadas à educação, como se pode ver no 5º artigo do capítulo I em que traz o que compete privativamente à União, no inciso XIV especifica que cabe a União traçar as diretrizes da educação nacional. No Artigo 149 da mesma Constituição definiu-se a responsabilidade pela educação:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores

---

<sup>58</sup> O *habeas data* consiste em um “[...] instrumento jurídico para obrigar legalmente os responsáveis a ceder as informações requisitadas segundo a regulamentação fixada pela legislação ordinária [...]”, assim no Brasil como em outros países da América Latina este direito foi adotado como forma de garantia de acesso e a correção de informações pessoais presente nos arquivos dos antigos regimes ditatoriais (CEPIK, 2000, p. 47).

da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, p. 33).

Conforme observam Machado e Oliveira (2008, p. 5), o Direito à Educação veio se desenvolvendo ao longo das Constituições promulgadas ou outorgadas no país, no entanto, o maior avanço aconteceu com a última Constituição, na qual finalmente “[...] é detalhado, precisado e explicitado, estabelecendo-se até mesmo os mecanismos para sua garantia [...]”. Se em 1988 atingiram-se avanços consideráveis, como a gratuidade<sup>59</sup> de todos os níveis pela rede pública de ensino (ou seja, níveis básico, médio e superior), sendo, pela primeira vez, contemplado o Ensino Superior. Com o tempo viriam mudanças que levariam a uma diminuição da ênfase encontrada no texto inicial, como fica claro a partir das modificações no artigo 208, mais especificamente nos incisos I e II trazidos pela Emenda Constitucional nº.14. Em que

no inciso I, suprime a obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, mantendo, entretanto a sua gratuidade. No inciso II, substitui a expressão ‘progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade’ ao ensino médio, por ‘progressiva universalização’. (MACHADO; OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Ao longo do texto da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a educação aparece em diversas partes do texto constitucional, sendo a mesma colocada como um direito social. No inciso I- Da Educação, mais especificamente o Artigo 205, aponta a relação entre educação e cidadania, além de ser possível visualizar diferenças consideráveis em relação à Constituição de 1934, como pode ler em: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 34).

Na atual Constituição ficam visíveis os fins da educação na formação para o exercício da cidadania, o que não ocorreu na de 1934, na qual a educação limitou-se a garantir o desenvolvimento econômico e o espírito solidário.

---

<sup>59</sup> Com a Constituição de 1988 a gratuidade do ensino pela rede pública atinge padrões jamais visto em nenhuma outra constituição brasileira, já que a “[...] a Constituição de 1824 dispunha a gratuidade para o ensino primário e só para filhos de livres ou libertos. A Constituição de 1934 é que estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade para todos e de qualquer idade no primário. A Constituição de 1967 amplia a gratuidade e a obrigatoriedade para oito anos do que a Lei 5.692/71 denominaria de ensino de primeiro grau.” (CURY, 2002, p. 29).

Cury (2002, p. 21-22), ao analisar a nova Constituição, ressalta uma questão essencial presente nos parágrafos 1º e 2º do artigo 208<sup>60</sup>, aponta que a educação para o Ensino Fundamental em qualquer idade, gratuita e obrigatória, sendo um direito subjetivo. Para o autor, deve-se entender a importância de se colocar a educação como um direito público subjetivo, já que

[...] explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa). Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando negado.

Com a Carta Magna de 1988, ocorrem avanços no que tange não só à construção da democracia no Brasil, mas também em relação à educação, no entanto, deve-se compreender que a modificação em relação às normas instituídas aconteceu, em boa parte das vezes, por movimentos da própria sociedade diante de novas necessidades ou até de demandas antigas que eram ignoradas pelos seus governantes. Alguns artigos presentes na distinta Constituição inovam de forma considerável, como a responsabilização<sup>61</sup> da autoridade pelo não oferecimento do ensino obrigatório e gratuito de forma regular, a busca pela universalização do Ensino Médio, gestão democrática do ensino público, entre outras medidas. Diante do exposto até aqui, compete tecer algumas considerações a respeito da relação entre democracia e escola, assim como as suas possibilidades de concretização na Unidade Escolar.

### **2.3 - Democratização e escola**

No processo de consolidação de uma sociedade democrática, os diversos setores e até instituições vivenciam os valores democráticos, sendo assim, deve-se compreender o que seria o desenvolvimento de uma escola baseada em uma governação democrática. Para Lima (2000, p. 19), o conceito de governação democrática das escolas consiste em uma

---

<sup>60</sup> “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

<sup>61</sup> Em relação à responsabilização das autoridades pelo ensino obrigatório e gratuito, recomenda-se o artigo escrito por Romualdo Portela de Oliveira (1998) intitulado O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça, em que o autor analisa os processos contra o poder público pela não efetivação do Direito a Educação.



perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político-educativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc.

Na perspectiva de compreender o processo de construção e consolidação da democracia numa instituição escolar, buscou-se, no depoimento dos actores educativos, a percepção dos mesmos, como um meio de desvendar o cotidiano escolar, desenvolvendo um

[...] entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores, professoras e problemas reais [...], buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. (OLIVEIRA, 2005b, p. 69).

Posto isso, foi analisado não só a fala dos actores educativos, mas também o Decreto 53037/08 que versa sobre a atuação do Grêmio estudantil.

A partir do depoimento da Diretora e Coordenadora da escola pesquisada, foi possível compreender como se dá a democracia na escola em que atuam:

Em determinados momentos é... Ela é sim, mas... Há determinados momentos na escola que... Não dá para ser. São muitas alunos, muitas famílias. Então muitas vezes, eu mesma sinto assim uma falha que as coisas às vezes têm que ser imposta pra que o direito de todos seja igual dentro da escola. Porque se... Nós temos muito assim, um leque de fala dos alunos do que eles querem, cada um tem a sua visão e na escola nós precisamos da visão do todo, né. Então eu não posso é... Ajudar um em detrimento do outro. Então, com isso eu sinto uma falha até comigo, tem hora que a escola não pode ser tão democrática (Diretora da escola).

Não é democrática, se for pensar não é. A gente tenta passar para o aluno, assim o que é democracia, né? O exercício da cidadania e tal, mas democrática a escola não é. Ainda não é. A escola não tem autonomia é só no papel, que autonomia nós temos? Nenhuma. Então é complicado neste sentido, é, por exemplo, ah... Existe no papel, porque na hora, na prática você depende de outras pessoas, entendeu? Você depende de outras instancias. Então, não temos, nós não temos autonomia coisa nenhuma (Coordenadora da escola).

Na fala da Diretora e Coordenadora ficou patente a dificuldade da escola e até dela mesma em lidar com as diferentes opiniões e ainda se pautar pelo bem comum, processo este freqüente num regime que se estabelece na tensão e divergência de visões. Já para a Vice-diretora, a escola ainda não é democrática, no entanto, há o reconhecimento de que tal processo vem caminhando aos poucos, apesar das dificuldades encontradas no cotidiano de tal instituição, como pode se ver:

Ainda não, né. Mesmo porque a gente, ela é uma coisa que a gente ainda não construiu, tanto nós quanto com os alunos, né. A gente ainda não sabe viver assim, claro que nessa escola eu percebo que as coisas é caminham de um jeito diferente né. Todo o sistema de APM, Conselho, até agora não conseguiu [...], tem a participação de alunos, pais de alunos, nós conseguimos implantar este ano, e foi muito legal, então é, acho que a gente esta caminhando pra que ela seja democrática, certo? Que tem algumas coisas que não dá, que a gente tem que cumprir, que tem que ser aquilo, que nem dá para discutir, nem com os pais, nem com os alunos, nem com o pessoal da Diretoria de Ensino, vem pronto e a gente tem que realizar (Vice-diretora da escola).

Em relação à visão e opiniões dos (as) alunos (as), uma aluna observou a questão já destacada na fala da Diretora, ao abordar se a escola era democrática ou não:

Não muito, não muito democrática, porque os alunos aqui dentro não têm muita voz assim sabe, mais assim os professores, o diretor, o coordenador, os alunos quando eles vão reivindicar é por conta se a diretora acha que nossa reivindicação é correta ela faz, ela acha que é coisa da nossa cabeça, ela não faz (aluna<sup>62</sup> do 2ºA, vice presidente do Grêmio da escola).

Por outro lado, no depoimento da Coordenadora, a mesma chamou a atenção para a burocratização na relação entre escola e Estado, no intuito de exemplificar a burocratização da escola pública, destacando a atitude profissional de alguns professores (as), que adotam posturas diferentes conforme o local de trabalho, ou seja, se preocupam muito mais com a escola particular do que com a pública ao ministrar as suas aulas, o que é um indício da idéia de direito à educação que têm e sobre seu papel de educador (a). Desta forma, em sua fala, a Coordenadora acabou confundindo a autonomia da escola com a meritocracia, como se pode ver a seguir:

---

<sup>62</sup> Apesar de o trabalho focar a análise no terceiro e quarto ciclo, considera-se importante ouvir duas alunas do 2º ano do Ensino Médio, no caso a Presidente e a Vice-presidente do Grêmio Estudantil da escola.

Autonomia, por exemplo, assim a escola... Se o professor não fosse um bom professor, se pudesse a escola ta falando assim: olha, tchau, procure em outro lugar, sabe que aqui a experiência não esta sendo boa, vai embora. Isso para mim é uma das autonomias, que poderia ter, no Estado não tem. Por que no particular tem? E as pessoas respeitam o trabalho, a postura dele é diferente do Estado. Por quê? Ali tem essa autonomia. Como a gente não tem, são... Tem gente que faz o que bem entende. Isso... Esta... Este tipo de autonomia eu acho que seria fundamental na escola estadual. Você sabe que eu não sou tão ruim assim de mandar todo mundo embora, não é isso não, mas eu acho assim, porque um professor tem uma postura no Estado, e porque ele tem outra postura... O mesmo professor numa... Numa escola particular. Você vê, eu estou cansada de ver. Então, se a escola tivesse autonomia, ele não seria assim. Você entendeu? Então.

Em relação à autonomia da escola, apontada pela Coordenadora, destaca algumas atitudes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, durante o ano de 2008, na perspectiva de demonstrar a postura do Estado que pode caminhar para a construção, para dificultar ou até para negar a democracia. Sendo assim, enquanto realizava-se a pesquisa, houve um movimento<sup>63</sup> de greve aprovado no dia 13 de junho, pelos professores e professoras em assembléia na Praça da República, em São Paulo.

Ainda sobre a greve, destaca-se que, durante a observação, pode-se acompanhar o desenrolar da adesão ou não dos (as) profissionais da escola pesquisada. Sendo assim, no dia 17 de julho durante o intervalo, na sala dos professores, os mesmos comentavam sobre o movimento de greve que estava ocorrendo na cidade de São Paulo devido ao decreto-lei 53037/08 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Entre os (as) professores (as) havia uma discussão sobre se os mesmos iriam aderir à greve. No entanto, naquele momento, entre os professores, havia certa resistência, pois como a Diretora comentou dentro da sala dos professores, aqueles que aderissem ao movimento perderiam o abono salarial, férias prêmio, entre outras coisas. Além do mais, os mesmos teriam que passar o nome para a escola caso aderissem à greve, para que a Diretoria de Ensino enviasse um professor substituto em seu lugar.

Vale ressaltar que a atitude da Diretoria de Ensino de solicitar os nomes dos (as) professores (as) grevistas demonstra as contradições existentes no sistema, já que o Estado utiliza-se da justificativa do direito dos alunos em terem aulas, para negarem o direito dos docentes de reivindicarem por meio de greve.

---

<sup>63</sup> A informação sobre a manifestação dos (as) professores (as) na Praça da República foi divulgada através do material produzido pela Apeoesp e enviado a escola, intitulado Fax Urgente da Apeoesp, de número 36, 2008.

Segundo o *Fax Urgente da Apeoesp*, de número 36 (2008), as principais reivindicações dos grevistas naquele momento eram: revogação do Decreto 53037/08; reajuste salarial; novo plano de carreira; gestão democrática e autonomia da escola; entre outras questões.

Entre as reivindicações, proferidas pelos grevistas enfatiza-se o Decreto 53037/08, especificamente os parágrafos mais polêmicos presentes em tal normatização, que destacamos abaixo:

Artigo 7º - A substituição durante o impedimento legal e temporário de outro titular de cargo ou o exercício de cargo vago, do Quadro do Magistério, de que trata o artigo 22 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, dar-se-á mediante designação do servidor em exercício, atendidas as condições previstas neste decreto e nas demais normas regulamentares, ficando impedidos de participar da atribuição de vaga os interessados que:

I - tiverem sofrido penalidades, por qualquer tipo de ilícito, nos últimos 5 (cinco) anos;

II - tiverem desistido de designação anterior, ou tiveram cessada essa designação, por qualquer motivo, exceto pela reassunção do titular substituído, nos últimos 3 (três) anos;

III - apresentarem:

a) mais de 10 (dez) faltas de qualquer natureza; e/ou

b) licença(s), de qualquer natureza, exceto licença gestante.

Parágrafo único - O período de afastamento para substituição deverá ser igual ou superior a 200 (duzentos) dias e a carga horária do substituído igual ou superior à do substituto.

Artigo 13 - A contratação temporária de docentes depende de aprovação em processo seletivo simplificado, de âmbito regional, cujas condições serão estabelecidas mediante resolução do Secretário da Educação definindo normas e procedimentos relativos à matéria, observadas as disposições legais e regulamentares pertinentes.

Artigo 16 - O docente que deixar de realizar prova de seleção não poderá participar do processo de atribuição de classe e/ou aulas durante os anos letivos de referência.

Artigo 18 - O integrante do Quadro do Magistério que se encontre no período de estágio probatório de que trata o Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007, não poderá:

I - participar de concurso de remoção; [...]. (SÃO PAULO, 2008c).

Com base nos artigos mais polêmicos presentes no Decreto 53037/08, é possível visualizar o desrespeito em relação aos direitos conquistados pelos trabalhadores, além de questões controversas que foram impostas pelo Estado de São Paulo, como a avaliação para a contratação de docentes temporários, sem que tal discussão tivesse passado não só pelas instituições que representam os profissionais da educação, como também pelos maiores interessados, os atores educativos das escolas paulistas, demonstrando, assim, uma postura

autoritária por parte da Secretaria de Educação, que deveria, assim como as escolas, atuar de forma democrática.

A busca por uma escola democrática tem como ponto essencial, conforme já discutido, a garantia da participação na tomada de decisões nas diversas esferas presentes no sistema escolar, não só na escola, mas também na forma como a Secretaria de Educação estabelece sua relação com as mesmas. Ao defender a participação na escola, devem-se compreender todas as suas possibilidades e até os motivos para a sua negação. O processo de participação<sup>64</sup> não se constrói de um dia para o outro, questão esta observada na escola, objeto de estudo. Ao longo dos dias observaram-se questões que chamaram a atenção, entre elas estava a dificuldade de a escola atrair a comunidade para participar de uma simples reunião para entrega de boletins, para tanto foi necessário um sorteio de uma cesta básica, para que alguns pais comparecessem. No entanto, se alguns se sentiam desanimados para comparecer à escola, outros se mostravam bem interessados em não só acompanhar a vida escolar do filho, mas também em participar das tomadas de decisões na escola, como se pode observar ao longo da pesquisa.

Entre os fatores que contribuem para a não-participação dos pais na escola, pode-se considerar a incompatibilidade de horário ou cansaço, depois de um dia longo de trabalho ou até descrença na sua participação. No entanto, trata-se também

[...] de questionar os mitos que em redor da participação foram sendo construídos, de admitir que, mesmo em condições consideradas ótimas, os actores podem não estar interessados em participar, que qualquer tipo de participação arrasta geralmente inconvenientes e não só vantagens, que os subordinados podem expressar maior ou menor desejo de participar, que o desejo de participar não é sinónimo de maior envolvimento”. (LIMA, 2001, p. 84).

Em relação à não-participação, Paro também (2005, p. 59) chama a atenção para uma questão essencial, que acabou contribuindo para a negação da participação, segundo o mesmo “[...] parece difundida no senso comum a crença em que a não-participação se deve a uma espécie de comodismo sem razão de ser, próprio de nossa tradição cultural”, ainda no campo do senso comum e presente no discurso de alguns atores educativos, está a premissa de incapacidade por parte das camadas populares de contribuírem na tomada de decisões, conforme se pôde

---

<sup>64</sup> Lima (2001), adverte que ao analisar a participação o mesmo não pode ser feita de forma superficial para não se cair em erro, sendo assim, o autor propõe que ao analisar tanto a participação como a não-participação deve levar em conta o sentido dos comportamentos, objetivos, estratégias e discursos.

observar na fala da professora de História, quando a mesma é questionada sobre o porquê da escola não ser democrática, segundo sua afirmação: “É, trabalhamos com um público bem difícil, são crianças que muitas vezes não possuem limites, é, portanto pra que o pedagógico não seja comprometido tentamos manter certa, é firmeza né, em relação à decisão que tomamos”.

No depoimento da professora, as características do público atendido pela escola, seria a justificativa para que a escola não fosse democrática, no entanto, como observa Freire (2006, p. 127),

é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas ‘pobres’, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola.

Independente das dificuldades que a escola tenha para estimular a participação da comunidade ou até de seus membros, o incentivo à participação não deve ser abandonado, mas visto como um processo de aprendizagem do qual toda sociedade democrática constrói cotidianamente e não somente na escola. Contudo, é inegável a contribuição que a escola pode dar na perspectiva de estabelecer uma ação política democratizante, que se efetive tanto na sua “[...] estrutura organizacional quanto na dimensão das práticas efetivas, aspectos distintos e complementares da luta pela democratização.” (OLIVEIRA, 2001, p. 31).

Ressalta-se que a partir da década de 80, no bojo do processo de redemocratização houve um investimento no sentido de maior participação nas escolas paulistas, através de instâncias tais como, o Grêmio Estudantil, o Conselho de escola e Associação de pais e mestres, vistos como meio de efetivar a gestão democrática.

Por essa forma, ao focar o cotidiano na área da educação, há que se considerar que os atores educativos “[...] tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação”. Logo, a existência do Grêmio estudantil dentro da escola não garante que a mesma seja realmente democrática, nem que o Grêmio esteja estimulando o desenvolvimento de valores e atitudes ligados a democracia, pois o “[...] o currículo que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implanta-las”, conforme observa Oliveira (2005b, p. 81).

Diante disso, voltou-se a análise para o Grêmio existente na escola pesquisada, pois como bem explicita o artigo 2º do Estatuto e Plano de Trabalho do Grêmio Estudantil da escola pesquisada (2008, p. 1):

O Grêmio tem por finalidade melhorar a qualidade de vida e da educação dos alunos da referida unidade escolar sem qualquer distinção de raça, credo político ou religioso, orientação sexual ou quaisquer outras formas de discriminação, estimulando o interesse dos alunos na construção de soluções para os problemas da escola supracitada, contribuindo para formar, assim, cidadãos conscientes, participativos e multiplicadores destes valores, sempre condizentes com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

### 2.3.1 - Grêmio Estudantil

Como bem explicitou o artigo do Grêmio, o mesmo tornou-se um meio de desenvolver nos alunos a consciência atrelada à cidadania, assim como a participação democrática, como se pode ver reforçado pelo artigo 15º (ESTATUTO E PLANO DE TRABALHO DO GRÊMIO ESTUDANTIL, 2008, p. 5), que elenca as funções da Diretoria do Grêmio Estudantil,

- I – elaborar o Plano Anual de Trabalho, submetendo-o à aprovação do Conselho de Representantes de Classes;
- II – colocar em execução o plano aprovado, conforme mencionado no inciso anterior;
- III – dar Assembléia Geral conhecimento sobre:
  - a) as normas estatutárias que regem o Grêmio;
  - b) as atividades desenvolvidas pela Diretoria;
  - c) a programação e aplicação dos recursos do fundo financeiro.
- IV – tomar medidas de emergência, não previstas no Estatuto, submetendo-se a avaliação do Conselho de Representantes de Classe;
- V – reunir-se, periodicamente, pelos menos uma vez por semana e, extraordinariamente, por solicitação de 2/3 de seus membros.

Para compreender a atuação do Grêmio Estudantil, pautou-se nos depoimentos dos alunos e alunas<sup>65</sup> da escola pesquisada, na perspectiva de compreender a visão dos mesmos

---

<sup>65</sup> Entre os alunos do 1º grau, foram sorteados um aluno ou aluna da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries (desde que a turma não tenha nenhuma pessoa que tenha sido escolhida por ser membro do Grêmio da distinta escola), durante o sorteio as turmas foram divididas em dois grupos distintos, ou seja, meninas e meninos para que se pudesse entrevistar a mesma quantidade de pessoas de ambos os sexos.

(as) sobre a escola. Entre os alunos e alunas sorteados para serem entrevistados, cinco não faziam parte do Grêmio. Entre estes, os (as) alunos (as) que eram da 5ªA e 6ªB, não sabiam da existência do Grêmio na escola, o aluno da 7ª B e a aluna da 5ªC não conseguiram definir quais os alunos e alunas que faziam parte da instituição. Apenas o aluno da 8ªA apresentou um pouco mais de facilidade para descrever as funções do Grêmio. A dificuldade dos (as) discentes em definirem a função do órgão estudantil e de elencarem os (as) participantes, demonstra a forma como a representação está sendo vivenciada na escola, ou seja, a mesma se dá de forma esporádica e em situações triviais, como por exemplo, a entrega de bilhetes, não estabelecendo vínculos mais concretos, que colocariam em prática o que está presente no Plano de Trabalho do Grêmio Estudantil (2008), e estimularia a participação e o reconhecimento de tal instituição pelos (as) alunos (as) da escola.

Sendo assim, focaliza-se o depoimento dos alunos e alunas membros<sup>66</sup> do Grêmio, buscando compreender: a formação das chapas que concorreram ao órgão, a divisão dos cargos entre os (as) alunos (as) que fazem parte da chapa vencedora e a relação da instituição estudantil com o Conselho de Escola.

A formação das chapas é um momento crucial para que os (as) alunos (as) se unam e elaborem uma proposta de trabalho, para o caso de a chapa vencer. Ainda neste processo tem-se o debate entre as chapas e, por fim, o dia da votação entre os (as) alunos (as) da escola. Assim, os (as) alunos (as) teriam oportunidade de exercerem, na prática, os valores de cidadania e democracia, no entanto, com base no depoimento dos (as) alunos (as), percebeu-se que a escola perdeu esta oportunidade, já que optou por uma postura meritocrática para constituir a chapa do Grêmio, como se pode ver no depoimento da aluna, expresso a seguir.

Segundo a aluna da 6ª A, “foi assim, é a diretora [...], é os alunos passaram em sala em sala vendo quem queria participar do Grêmio, depois a diretora viu as notas de cada aluno e viu os melhores alunos e colocou no Grêmio.” (Aluna da 6ª A);

Isto foi confirmado pelo aluno da 7ª A e pela aluna do 2º ano que é Vice-Presidente do órgão,

---

<sup>66</sup> Ressalta-se que a Presidente e a Vice-presidente do Grêmio eram alunas do 2º ano de Ensino Médio, apesar de a pesquisa focar-se no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, achou-se necessário entrevistar estas duas alunas. Destaca-se que dos sete cargos de destaque do Grêmio (Coordenador Geral, Coordenador Financeiro, Coordenador Social, Coordenador de Comunicação, Coordenador de Esportes, Coordenador de Cultura e Coordenador de Relações Acadêmicas), seis estão nas mãos de alunos (as) do Ensino Médio e na posição de suplente dos distintos cargos, cinco estão com alunos e alunas do Ensino Fundamental. Vale destacar que nos sete cargos principais, há um predomínio de meninas em relação aos meninos, já que os mesmos têm na coordenação cinco alunas e dois alunos, enquanto no cargo de suplente são seis meninas para um menino.



Foi tipo assim, cada sala escolheu os melhores. Não... Primeiro veio assim na sala, daí falei os alunos que queriam participar, mas sem fazer auê assim, bagunça. Cada um levantou a mão, daí foi o voto dos professores, deu todos os papelzinhos lá. Daí o professor esse é melhor, esse é melhor e foi votando e escolheu. (Aluno da 7ª A);

Como nós somos os mais velhos assim, nós decidimos pegar os alunos dentro do 2º colegial que tenham boas notas, do primeiro colegial e de todas as outras séries até a 5ª, somente aqueles que se destacam tanto nos estudos quanto no comportamento. (Aluna do 2º ano).

Se na constituição das chapas do Grêmio estabeleceu-se como critério de escolha: notas e comportamento dos (as) alunos (as), a escolha dos cargos entre os membros não seguiu uma proposta muito diferente.

Para o aluno da 6ª A, “é tipo assim é, foi pelos primeiros e oitavas até a sexta série, foram assim os maiores que é oitava e primeiro ficaram sendo os cargos maiores e de quinta, sexta e sétima ficaram sendo os cargos menores”. O aluno ao dizer *cargos menores*, está se referindo aqueles cargos considerados de menor importância e poder de decisão no Grêmio.

No depoimento da Vice-presidente do Grêmio, fica visível outros aspectos na definição de quem ocuparia os cargos:

Nós fomos assim pela capacidade de cada um, assim sabe? Que nem tem uma menina que eu considero particularmente, a menina mais inteligente da sala, ela é presidente do Grêmio. Eu, por falar muito, por ter assim essa comunicação muito grande, então eles me colocaram como propa, entre aspas garota propaganda, entende? Para mim conversar com os alunos, fazer cartazes, o que eu tenho ideias para colocar lá nos cartazes, teve um aluno, uma aluna aliás, que ela é muito ativa em todos os esportes. Ai foi assim, sabe? A gente foi pela capacidade de cada um, pelo que mais se destacava. (Aluna do 2ª A).

Apesar de a meritocracia estar presente na escolha dos alunos e alunas, que ocupariam os cargos do órgão estudantil, na fala acima é possível perceber o respeito à questão de gênero, já que uma menina foi escolhida para cuidar dos assuntos referentes ao esporte, o que geralmente seria atribuído a um menino.

Já para a Presidente do Grêmio, “a direção e os professores que decidiram, eles me escolheram, não sei por milagre [risadas], mas eles pegaram entre os melhores alunos da classe porque se deixar na mão de qualquer um não vai para frente.” (Aluna do 2º A). Na fala da Presidente, a mesma manifesta a sua concordância com a postura da escola em escolher as pessoas que fariam parte da instituição e manifesta, ainda que em outras palavras, que a

pessoa que assumisse determinado cargo deveria possuir o mérito para que o órgão estudantil *fosse para frente*.

Outra questão considerada, ao analisar a constituição e funcionamento do Grêmio, foi a participação de um (a) aluno (a) representante no Conselho de Escola, outro momento, no qual a escola perdeu a oportunidade de trazer um (a) aluno (a) para participar dos processos decisórios da escola, como se pode compreender pelas falas abaixo, que também demonstram a limitada compreensão dos (as) alunos (as) a respeito da responsabilidade de cada um dentro do Grêmio.

Em relação à participação no Conselho de Escola, a Vice-Presidente do Grêmio, posicionou-se da seguinte maneira:

Não, não participa. Eles chamam um aluno, eles um assim, que nem eles falaram que deveria ser chamado, um aluno de maior idade, mas só que temos um aluno na nossa sala que é maior de idade, só que ele não é do Grêmio, ou seja, eles o chamam nas reuniões só que ele, sabe? Não faz parte do Grêmio, ou seja, a gente não participa. (Aluna do 2º A).

Opinião esta não compartilhada pela Presidente do Grêmio, já que segundo a mesma, “só a presidente” (Aluna do 2º A) participaria do Conselho. O que demonstra falta de comunicação e entendimento entre as pessoas que estavam participando do Grêmio, mas também entre os outros (as) alunos (as) da escola, que muitas vezes demonstram uma visão limitada de tal instituição estudantil, como bem manifestou um aluno da 8ª A, ao descrever a finalidade do Grêmio: “organizar projetos de atividades esportivas, dança, esses negócios assim que, festa também, [...]”. Contudo, os outros alunos e alunas entrevistados apresentaram um pouco mais de dificuldade para responder esta questão, como o aluno da 5ª A e a aluna da 6ª B que não souberam responder, já a aluna da 5ª C, respondeu “o Grêmio faz muita reunião, sabe [parada] sabe, então, entrega bilhete, avisa quando vai ter aula, quando não vai, quando é feriado. Há tem um monte de coisa, mas eu esqueci”. Com base no depoimento da aluna da 5ª C, comprova-se uma impressão obtida ao longo da observação, de que o órgão estudantil na escola teve as suas atividades limitadas, geralmente, ligadas a aquelas consideradas triviais, como a transmissão de recados, organização de festas etc em detrimento do envolvimento dos mesmos na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico ou ainda nas decisões coletivas para que se sentissem sujeitos do processo, necessários à sua formação para a cidadania.

A partir dos depoimentos acima, foi possível apontar algumas considerações em relação ao Grêmio Estudantil. A existência do Grêmio em uma escola, como dito anteriormente, deveria ser visto como um espaço privilegiado em que os alunos e alunas possam se apropriar dos valores democráticos, aprendendo, neste local, os mecanismos que estão atrelados ao jogo democrático, que perpassam não só a participação, mas também o conflito de opiniões, reivindicação, entre outras questões, atreladas à formação do cidadão.

No entanto, naquela escola, ficou visível a dificuldade dos atores educativos em lidarem com tal proposta, desde o momento de formação da chapa para concorrer na eleição, em que todos, independente da nota, deveriam ser incentivados a participar pois a instituição estudantil poderia contribuir para desenvolver não só interesse do (a) aluno (a) com a escola, mas também de responsabilidade com sua educação, ou seja, assimilariam a idéia de direitos e deveres, pressupostos da cidadania. Em relação à divisão dos cargos do Grêmio, chama a atenção a prioridade que o Ensino Médio teve na divisão dos mesmos, esquecendo-se de que não existe idade adequada para participar, talvez, uma solução para esta questão fosse a divisão de poderes entre alunos e alunas do Ensino Médio e Fundamental, o que incentivaria a participação de todos (as).

Já em relação à participação do Grêmio no Conselho de escola, ressaltam-se os encontros e reuniões entre os alunos e alunas que participavam do órgão, pois, como se pode observar nos depoimentos abaixo, os membros raramente se encontravam o que justificaria, de certa forma, a dificuldade dos (as) discentes de definirem a participação de tal instituição no Conselho de Escola, além de esclarecer quem participaria do mesmo.

Para a Vice-presidente, os encontros do órgão acontecem “Nunca, no começo a gente até se reunia, mas ai a diretora começou meio que deixar de lado então sempre quando que a gente falava que ia vim sempre tinha algo mais importante” (Aluna do 2º), o que é confirmado pela Presidente do Grêmio e pelo aluno da 7ªA membro da instituição, como se pode observar nos respectivos depoimentos: “É muito difícil, é muito difícil mesmo”; “ai, olha a ultima vez que nós nos reunimos, faz tempo, tem vez que é de dois em dois meses, assim [...] dois em dois meses, tem vez que eles demoram... Quatro meses, depende.”.

Com base em Lima (2000, p. 49-50), como Paro (2005) também afirma, é possível perceber que a adoção de práticas participativas que estimulem a democracia exige mudanças na sociedade, mas também na escola, já que

não são simplesmente ditadas por um quadro absoluto e superior de racionalidade, política e técnica, porque governar com outros é mais difícil

que governar sobre outros, porque, em suma, proceder a transformações democráticas e participativas a partir de decisões autoritárias, não partilhadas mas impostas, representa uma contradição fatal para o governo democrático e o exercício da cidadania.

Ademais, para que a escola torne-se um ambiente democrático é necessário que os atores educativos possuam autonomia<sup>67</sup>, para que possam atender às demandas que surgem na escola e, que dificilmente, a burocracia daria conta de prever a dinamicidade presente nas mesmas. A este respeito, como observa Paro (2005, p. 11), “[...] se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica”, que contribuiriam para a formação de um cidadão e de uma cidadã conscientes, mas também modificadores da sua realidade.

Não só a autonomia dos atores educativos deve ser reconhecida e colocada em prática, como também a definição do campo de atuação de cada ator educativo, questão esta que surgiu durante a entrevista ao perguntar para determinados profissionais inseridos na escola, como o mesmo definiria a sua atuação na escola. É o que se constata na fala da Vice-diretora e Coordenadora expressa a seguir:

É [...] Como vice-diretora? Então é eu acho que aqui nesta escola eu consegui definir bem esse papel, na outra eu era coordenadora pedagógica, mas era um turbilhão de situações que tinha que atender [...].Então eu acho que eu faço o meu papel, né [...].(Vice-diretora da escola).

Olha,... Se você tivesse me perguntado isso há uns anos atrás... Eu ia falar assim, eu ia falar muito mais, tá. Que me sentia frustrada, que eu não fazia o meu papel, que a minha coordenação era tudo menos coordenação, sabe. Hoje as coisas nesta escola mudaram, porque eu consigo... Eu não faço tudo ainda, certo. Não consigo fazer tudo, mas você já canaliza pra... Mais para a área. Antes nas escolas, você era vice, você era diretora, você era... Servir merenda, você era... Verdade... Tudo menos coordenação, nós não fomos preparadas para ser coordenadoras, a verdade é essa. Você acha, nós não fomos mesmo, nós jogaram como sempre no Estado, tudo é jogado. Quando a coordenação entrou, é... Sabe o que eu me lembro é assim, tinha que fazer um projeto pra você entrar na coordenação. Como eu vou fazer um projeto de uma escola que eu não conheço? É difícil. Como eu vou falar daquela escola da necessidade dela, se eu não conheço aquela escola. Quando eu fiz pra essa escola em 97, quem me ajudou foi a diretora, sabe. Porque lá ela conhecia. Agora como que eu ia fazer, se eu não sei como que é essa escola, você entendeu? Então, hoje eu acho que consigo fazer mais o meu papel,

---

<sup>67</sup> Destaca-se que a autonomia não deve se limitar aos profissionais inseridos na escola, mas também deve incluir os (as) alunos (as), sendo assim, o Grêmio torna-se um meio privilegiado de estabelecer uma autonomia consciente entre os (as) discentes.

não desenvolvo 100%, porque eu não desenvolvo mesmo. Mas eu consigo fazer um pouco mais, do que eu fazia, sabe?. (Coordenadora da escola)

No depoimento da Coordenadora foi possível visualizar a dificuldade para a mesma, em determinados momentos, de delimitar suas atribuições na escola, cabe explicar, no entanto, que tal dificuldade aconteceu principalmente antes da entrada da atual Diretora na administração da escola, que aconteceu em 1996, quando a escola ficou um período sem alguém que se responsabilizasse pela direção, sendo necessário a divisão das responsabilidades deste cargo entre os profissionais ali presentes, até que fosse realizado concurso. Ressalta-se que a definição da atuação de cada profissional na escola, não deve ser utilizada para restringir, nem limitar a participação do atores educativos nos processos de decisão da escola, mas ser visto com um ponto de segurança para os profissionais, além de ser enriquecedor, já que cada área ali presente poderá trazer a sua contribuição para os processos decisórios. Além do mais, o excesso de atribuições pode contribuir para o afastamento do apoio pedagógico em relação aos professores (as), comprometendo assim, uma parte importante da escola e do aprendizado dos alunos (as).

Sendo assim, pensar a relação entre educação e democracia, consiste em delimitar uma teoria da Gestão da escola que reconheça a especificidade da escola e do processo pedagógico, com a finalidade de romper com idéias que levem a escola a cair num tecnicismo burocratizante, próprio da empresa capitalista. Repensar não só a teoria, mas também as relações sociais daqueles que atuam na escola, para que estes vejam a comunidade em que a escola encontra-se inserida, como um campo rico para o aprendizado e a expansão da democracia.

Deve-se compreender a dinâmica social para que esta contribua com o processo de expansão da democratização, e que o direito de escolha contribua para a consolidação da igualdade. Como Lima (2001) discorre em seu livro, é preciso apreender a democraticidade da democracia, ou seja, o ponto mais amplo, tendo em pauta seus princípios e valores, para evitar leituras errôneas dos seus conceitos chaves, que é o que ocorre geralmente nas políticas voltadas para a modernização da educação, principalmente naquelas que se baseiam nas idéias de mercado.

Reconhecer as especificidades da sociedade brasileira mostrou-se necessário para romper não só com os estigmas que persistem na descaracterização de determinados setores sociais, mas também para se desenvolver a consciência participativa que leve à construção de uma sociedade mais justa e democrática, ato este que não se resume ao simples ato de votar

de quatro em quatro anos, conforme quiz-se deixar claro. A promulgação da Constituição de 1988 serviu para defender princípios democráticos, mas não dá para dizer que a democracia esteja realmente segura, enquanto o quadro que se constrói atualmente está muito longe do que se idealizou, seja pela desconstrução política ou até por questões mais concretas, como a violência crescente, pela pobreza e até o acesso à educação que, dependendo da região do Brasil, mostra-se um sonho distante para muitos. A busca pela consolidação da democracia no país deve levar em conta uma discussão primordial, ou seja, pensar na educação que temos e na que queremos, para que se possa realmente construir e consolidar uma sociedade mais justa e humana e este debate deve ocorrer também na escola constantemente pois o projeto democrático tem que ser discutido, alimentado, analisado frequentemente para mudanças nas mentalidades e nas práticas visando sua concretização em todos os âmbitos da escola e da sociedade.

Após analisar alguns princípios essenciais para a escola democrática, ou seja, o paradigma de gestão, a percepção dos atores educativos e tecer algumas considerações a respeito do conceito de democracia, estabeleceram-se os meios para desenvolver um panorama que contribuiu para o entendimento curricular, em sua dimensão normatizadora, como também na sua forma oculta, que influenciará no desenvolvimento de um currículo único e complexo que perpassa tanto a democracia quanto o aprendizado que se constitui na educação básica e a sua relação com o conceito de cidadania.

## **CAPÍTULO 3 - PCN: POLÍTICA, CIDADANIA E HISTÓRIA**

Neste capítulo analisar-se-á os Parâmetros Curriculares Nacionais (mais especificamente o PCN de História). Sendo assim, o capítulo será dividido em quatro partes: na primeira serão abordados os condicionantes históricos do PCN, assim como o projeto político em que o mesmo está inserido, para que, desta forma, possa-se desvelar as influências sobre este referencial curricular. Na segunda parte do texto, focar-se-á a relação entre o PCN e o cotidiano escolar, pautando-se pela percepção dos atores educativos da escola pesquisada. Na terceira parte, será feita uma análise do PCN, buscando compreender o conceito de cidadania presente no mesmo, levando-se em conta o currículo oculto na tentativa de desvendar a micropolítica na escola e, por fim, na última parte voltar-se-á para o Ensino de História e o PCN de História considerando três questões propostas por Chervel (1990): gênese, função e funcionamento.

### **3.1 - Política curricular: condicionantes históricos e políticos**

No processo de desvendar a política curricular, deve-se considerar que a compreensão do currículo não se constrói de forma lógica, mas num processo social, que leva à interação de diversos fatores, tais como: epistemológicos, intelectuais, mas também com interesses, rituais e propósitos de dominação. Conforme observa Silva (1995, p. 8). Segundo o autor, “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos”, determinados pelo momento histórico.

Sendo assim, ao focar o currículo compete compreendê-lo como “[...] uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), portando significados, valores e pressupostos, expressam um equilíbrio de forças e interesses que pairam sobre o sistema educativo em um determinado momento. Sacristán (2000), com base em Lawton (1982), ressalta que para o estudo do currículo torna-se imprescindível considerá-lo em seu contexto cultural, social e histórico. Como parte deste processo, deve-se interpretar a política curricular, já que esta estabelece os caminhos de tal contexto.

Tais argumentações levam a entender que a política curricular não se dá no vazio, mas se manifesta através de ordenações jurídicas e administrativas que recaem sobre a escola, ou seja, a política curricular advinda da administração central, “[...] faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade.” (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Segundo Pacheco (2002), o Estado não deve ser reduzido a uma mera estrutura unitária, mas em uma estrutura complexa, na qual interagem distintas opiniões que acabam transformando a administração a partir de um *corpus* legislativo. Para compreender esta estrutura complexa e a regulação da política curricular, torna-se necessário considerar os

[...] aspectos da fundamentação e organização dos poderes não só expressos nos documentos oficiais, mas também no momento de produção desses textos. Neste sentido, reconhece-se o peso dos grupos socioeconômicos nas práticas de influência e mais ainda o papel marcante da administração. (PACHECO, 2002, p. 17).

Sacristán (2000), com base em Lundgren (1981), aponta não só para a complexidade do sistema escolar, mas também para a complexidade do sistema curricular que sofre regulações políticas e econômicas. Para Lundgren (1981 apud SACRISTÁN, 2000), uma análise sobre o currículo não deve ser reduzida a uma análise dos processos de ensino-aprendizagem, mas a uma análise que leve em compreensão os valores de mudança que permeiam o currículo, numa sociedade concreta.

O processo de decomposição do currículo deve passar não só pela macropolítica (política curricular e seus condicionantes), como também pela micropolítica, considerando aqui a prática cotidiana escolar<sup>68</sup> em que os atores educativos atuam como seres políticos<sup>69</sup> que interagem, legitimam e dão significado. A este respeito, Pacheco (2002, p. 18) explica que no “[...] plano das micropolíticas, aborda-se o lugar das escolas, dos professores e dos

---

<sup>68</sup> Segundo Sacristán (2000, p. 17), relação entre currículo e instituição escolar assume inter-relações imbricadas, já que “a própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere. Isso é um fato consubstancial à própria existência da instituição escolar; conseqüentemente, a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloqüente de finalidades”.

<sup>69</sup> Para Lima (2001), a realidade da escola com seu contexto e atores concretos não pode ser simplesmente encaixada em protótipo singular, mecânico e rígido expresso pela versão oficial sem considerar as particularidades da escola, há que se considerar uma gama de fatores que estimulam a simples adoção dos que é decretado até as articulações que são construídas socialmente bem como a resistência dos atores envolvidos no processo educativo.



alunos na configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração”. Para Grundy (1987, p. 5 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14), o currículo é uma construção cultural, ou seja, “[...] não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Para Pacheco (2002, p. 30), ao analisar o currículo, deve-se tomar o cuidado para não considerar o mesmo sobre uma ótica tecnicista, segunda a qual as decisões políticas centram-se no plano macro, reduzindo os atores educativos em meros executadores de algo pré-estabelecido. Na concepção tecnicista, o currículo seria “[...] perspectivado como um produto que é oferecido e não como um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado”. Sendo assim, as políticas curriculares procedem não só das normatizações produzidas pelo Estado, mas também da atuação direta e indireta dos atores educativos, conforme também Lima (2001) já argumentou, similarmente à gestão democrática e que já expusemos anteriormente.

Ciente das questões que se colocam ao analisar a política curricular, e para melhor compreender o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto política educacional, analisar-se-á os fatores políticos, sociais e econômicos que influenciaram a elaboração deste referencial curricular, assim como a dimensão científica do mesmo. Para que esta análise seja possível, torna-se necessário considerarmos o processo de construção das políticas neoliberais no Brasil, que determinam um novo modo de regulação das políticas educacionais.

A partir da década de 1980, o Brasil passou por um processo de redemocratização o que contribuiu para que emergisse na educação novos enfoques, que privilegiavam os direitos sociais, graças a um amplo debate sobre as reformas dos currículos que focalizavam a expansão da cidadania e o aprofundamento da democracia. Ao mesmo tempo, dessa década em diante, o Brasil passa por uma onda reformista voltada para o ajuste econômico. No entanto, como observa Oliveira (2003), durante o período ditatorial era possível perceber o processo de dilapidação do Estado, tendo prosseguimento com o governo Sarney, contribuindo assim para a desarticulação do mesmo, que viria a criar as bases para a consolidação da ideologia neoliberal, processo esse que já havia se mostrado avassalador de diversas esferas da sociedade, nos países desenvolvidos<sup>70</sup> e que no Brasil encontraria

---

<sup>70</sup> Perry Anderson (2003, p. 23), ao analisar o desenvolvimento do neoliberalismo nos 15 países mais ricos do mundo, entre os quais se pode citar Inglaterra, França e EUA, chama a atenção para alguns pontos cruciais, tais como o seu fracasso no que se refere à questão econômica, uma vez que não conseguiu revitalizar o capitalismo.

[...] terreno fértil para uma pregação anti-social. Aqui no Brasil não apenas pelos reclamos antiestatais (na verdade anti-sociais) da grande burguesia, mas sobretudo pelos reclames do povão, para o qual o arremedo de social-democracia ou do Estado de bem-estar, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente. (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Antunes (2005, p. 9), ao analisar o governo de Fernando Collor de Mello, chama atenção para as decisões políticas do mesmo e destaca a adoção do que o autor chama de um “[...]‘neojuscelianismo’ mesclado com o ideário do pós-1964, contextualizado para os anos de 1990”, na qual se percebe uma ênfase política, com o intuito de adotar um modelo produtor para a exportação, demonstrando assim uma adaptação da economia brasileira ao ideário neoliberal, assim como a privatização do Estado brasileiro. Para o autor, as medidas adotadas por este governo, mostram-se em consonância com os princípios do Fundo Monetário Internacional (FMI), ou seja,

[...] o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do déficit público, a ‘modernização’ (privatista) do Estado, o estímulo às exportações e, é claro, a prática do arrocho salarial secularmente utilizado em nosso país. [...] É a simbiose entre a proposição política autocrática e a essencialidade de fundo neoliberal. (ANTUNES, 2005, p. 10).

Em 1992, com o *impeachment* de Collor, assume a presidência o então vice-presidente Itamar Franco, que acaba herdando um governo que ficou marcado pelo neoliberalismo econômico, além de uma crise política, devido às inúmeras denúncias contra Collor. Segundo Antunes (2005, p. 21), o governo Itamar caracterizou-se pela dualidade, pois “[...] quanto mais falava no ‘social’, na ‘miséria e sofrimento de milhões de compatriotas’, [...] mais implementa um projeto com traços de continuidade do Projeto Collor”.

Seguindo a análise de Vianna e Unbehaum (2004), pode-se dizer que o governo Collor iniciou a reforma do Estado voltado para o ajuste econômico, que teve breve abandono com Itamar Franco, mas nada se compararia à grande força que ganhou durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Durante este governo, fica visível a valorização do capital

---

Em relação ao campo social, o neoliberalismo contribuiu para a criação de sociedades mais desiguais, no entanto não conseguindo a sua total desestatização; por outro lado, no campo político e ideológico “[...] o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual o seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminado a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar a suas normas”. Compartilhando da mesma opinião, Hill (2003, p. 28) ressalta que o neoliberalismo, tanto no mundo quanto no Reino Unido, contribuiu para “uma perda de equidade, e da justiça econômica e social; uma perda de democracia e da responsabilidade democrática; uma perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho”.

financeiro em prejuízo da soberania popular, uma vez que o país perde o controle sobre sua economia, para instituições como o FMI, que passam a determinar os cortes e metas a serem seguidos.

Dentro do ideário neoliberal aqui implantado, pode-se destacar a ofensiva constante aos direitos dos trabalhadores, barrando assim o processo de ampliação de direitos alcançados desde o governo Vargas. Além do mais, houve a priorização de medidas, como: a privatização de estatais, a abertura do mercado para os investidores internacionais, entre outras. Em relação às políticas sociais, Guimarães (2001, p. 137), com base em Vianna (1998), destaca o estabelecimento do “[...] padrão focal, isto é, o objetivo de reduzir ao mínimo o projetado Estado do Bem-Estar Social no Brasil, deslocando o restante para o mercado e para políticas assistenciais dirigidas focalmente a grupos de extrema penúria”.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), durante o governo de FHC, os projetos de ajuste fiscal e ortodoxia monetária permitiram tornar o país seguro para o investimento internacional, já que esta se torna uma meta do governo em questão. As atitudes a serem tomadas pelo governo são estabelecidas pelos organismos internacionais, que podem ser exemplificados pelo texto da *Cartilha de Washington*, que traz como pressuposto, a idéia de que

[...] primeiramente [...] acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105).

Para entender a reforma implementada no governo FHC, há que compreendê-la num quadro de dependência que o país tem em relação ao capital internacional, ou seja, “uma ação política estratégica para a aceleração das mudanças sociais necessárias à nação e face da matriz política, teórica e ideológica [...]”, conforme observa Silva Júnior (2002, p. 73).

Sendo assim, constroem-se novos modelos de regulação da vida social, que podem ser vistas através da flexibilização das leis do trabalho, perda da estabilidade em alguns setores, terceirização, precarização do mercado de trabalho, entre outras situações, conforme destaca Oliveira (2005a), que podem ser justificadas por uma ótica tanto

[...] mais técnica, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à ‘ineficiência’ do Estado (“nem public management”), como serem justificadas por imperativos de natureza

política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de ‘libertar a sociedade civil’ do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) [...]. (BARROSO, 2005, p. 726).

Ou seja, este quadro de construção de uma nova regulação social, aos poucos, acaba interferindo nas políticas educacionais. Principalmente, a partir da década de 1990, é possível visualizar uma pressão sobre os sistemas educacionais, no sentido de que estes caminhem para a reorganização das instituições escolares, segundo as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, coloca-se para a educação uma nova realidade com suas novas exigências produtivas. O processo de adaptação da educação às novas necessidades sociais, não é uma bandeira em busca de uma sociedade mais democrática<sup>71</sup> e justa, mas uma forma de buscar a revitalização do capitalismo, que perpassa pela revisão dos valores e princípios que permeiam a sociedade, já que, conforme Krawczyk (2005, p. 803)

a ideologia igualitária e seus ideais universalistas, que inspiraram a constituição e expansão dos sistemas educativos, que justificaram a atuação dos Estados Nacionais e foram âncoras da luta pela democratização política e social, são agora revisados. O argumento de que os Estados nacionais têm demonstrado pouca capacidade – quantitativa e qualitativa – [...], a privatização e a imposição de uma nova lógica de regulação social.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o processo de revisão dos valores que orientam as políticas estatais no governo FHC fica mais visível ao constatarmos que as reivindicações da sociedade organizada são colocadas de lado, para privilegiar aquilo que os tecnocratas e especialistas julgam necessário, demonstrando assim uma política desfocada do debate social, para privilegiar o ajuste do Estado. Em relação à educação, este governo buscou

[...] intelectuais altamente preparados em universidades do exterior e com passagem, alguns muito longa, outros mais breve, nos organismos internacionais que estão na base das reformas educativas: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio (OIT) etc. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

---

<sup>71</sup> Para Anderson (2003, p. 20), se pegar, por exemplo, o neoliberalismo que se desenvolveu no Chile, fica fácil compreender como a democracia se configura dentro desta nova regulação do Estado, já que “o neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra. Mas a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse”.

Entre os intelectuais que passam a atuar no governo em prol da educação, destacar-se-ão nomes tais como: Paulo Renato Souza (Ministro da Educação no governo FHC e atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo), Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Melo, Maria Helena Guimarães Castro (Secretária de Educação do Estado de São Paulo no período de 2007 a 2009), entre outros, que trazem o discurso e a orientação política internacional dada à educação neste governo.

Segundo Oliveira (2005a), neste processo de nova regulação do Estado, cria-se uma tensão no processo de articulação na relação entre local e global, já que diante desta realidade, confundem-se os mesmos, criando-se uma situação em que o global está presente no local, mas o inverso não necessariamente ocorre, contribuindo assim para a exclusão, ou seja,

nunca foi tão profundo o sentimento de desconexão e de exclusão em relação às transformações que marcam o espaço e o tempo do mundo. Por outras palavras, nunca tantos grupos estiveram tão ligados ao resto do mundo por via do isolamento, nunca tantos foram integrados por via do modo como são excluídos. (SANTOS, 2002, p. 2 apud OLIVEIRA, 2005a, p. 761).

As novas regulações<sup>72</sup> das políticas educacionais constroem-se no embate entre local e global, colocando-se novas formas de gestão e financiamento da educação passando para a sociedade o que antes era papel do Estado, utilizando-se de um discurso para superar a ineficiência da administração escolar, desta forma, apropria-se de um discurso da racionalização dos recursos, unindo-se à idéia de transparência e de participação local<sup>73</sup>. Neste

---

<sup>72</sup> Oliveira (2005), com base em Barroso, afirma que, na América Latina, predomina um processo de regulação por hibridismo, em que combinam elementos trazidos por certa contaminação, ou seja, se pega a política educacional dos organismos internacionais produzidas para outro lugar e a implantam aqui com algumas tentativas de adaptação, por isso hibridismo com certa contaminação. Barroso em seu livro *A escola pública: regulação, desregulação e privatização* (2003); desenvolve modelos tipológicos de regulação, para tentar explicar os problemas em relação às políticas educacionais. O autor baseia-se em três modelos: 1º - Contaminação: consistiria na adoção de um modo de regulação feito para outro local, ou melhor, outra realidade. 2º - Hibridismo: mestiçagens de diferentes lógicas, discursos e práticas. 3º - Mosaico: caracteriza-se pela construção das mesmas políticas, mas que, no entanto não atingem a globalidade, sendo mais específicas, ou seja, são alterações que não se dão no todo político e tendo geralmente um público específico.

<sup>73</sup> A participação na perspectiva neoliberal não corresponde ao processo de participação da comunidade nos processos de decisões da escola, mas na participação da comunidade através de projetos como os *Amigos da Escola*, em que a comunidade é convidada a assumir a responsabilidade do Estado, através de diversas atividades, entre quais se podem destacar a conservação do prédio da escola e em alguns casos até na substituição de funcionários. Na escola pesquisada, também foi possível observar a transferência de responsabilidade do Estado para a escola, na ocasião da observação a escola necessitava de dinheiro para consertar a quadra de areia e os computadores utilizados pelos alunos, a solução encontrado pelos atores educativos foi promover uma Festa Junina, em que a verba seria direcionada para tal necessidade, sendo assim, os professores tiveram que vender 27 cartelas de bingo, sendo que cada uma custava 3 reais, além disso todos os prêmios foram conseguidos pela bibliotecária da escola que aproveitou a reforma da biblioteca para conseguir os prêmios do bingo com os comerciantes da cidade. A Festa Junina por si só, não é algo negativo, pelo contrário torna-se um momento de confraternização das pessoas que estão presentes na escola diariamente em conjunto

contexto, vê-se o desenvolvimento de idéias ligadas ao estímulo por objetivos, pedagogia de projetos, por fim, a simplificação, que se dá por via da adoção da cultura da eficiência e dos resultados.

Dentro deste processo de construção de uma nova regulação na perspectiva neoliberal, torna-se imprescindível compreender a dimensão do currículo inserido “na lógica de mercado, tão profusamente propalada a partir das políticas neoliberais e neoconservadoras, reunidas na denominada restauração neoconservadora”. Sendo assim, as políticas curriculares passam a ter como princípios norteadores, idéias tais como, equidade, eficiência e excelência, conforme destaca Pacheco (2002, p. 65).

Segundo este mesmo autor, o projeto de equidade nas escolas públicas é uma questão essencial para a política curricular, pois a mesma encontra-se focalizada na produtividade, processo este que está voltado para o desenvolvimento da eficiência do sistema social e não para alcançar uma maior justiça social. Nesta lógica, a competitividade torna-se consenso norteador, no intuito de buscar melhores resultados com o menor investimento possível, focalizando-se nos resultados. Entende-se que a eficiência, nesta perspectiva, deixa de ser guiada pelo Estado, para ser orientada pela “[...] desregulação do mercado e, conseqüentemente, a autonomia das equipes de trabalho, a competitividade, a mobilização interna à volta do consenso e a precariedade do emprego.” (PACHECO, 2002, p. 68). Para as práticas neoliberais a educação é um dos pressupostos essenciais da economia, ainda mais se a mesma for visualizada e referenciada,

[...] como mercadoria, produto, bem de consumo e não propriamente como serviço público. Mesmo que seja salvaguardada esta última dimensão, o neoliberalismo faz da educação um serviço, cuja eficiência e produtividade de resultados são directamente proporcionais à intervenção dos grupos de mercado e devem corresponder a níveis de excelência. (PACHECO, 2002, p. 74).

Segundo Pacheco (2002), igualdade, eficiência e excelência, fazem parte do ideário neoliberal e mostram-se como princípios alternativos na elaboração da política pública voltada para a educação, no entanto, para que as mesmas sejam viáveis, torna-se

---

com a comunidade, a questão para a qual se chama a atenção, é a transferência para tal festa da responsabilidade de angariar verbas que deveriam ser repassadas pelo Estado a escola, além do mais uma professora da escola durante a observação comentou que no ano anterior a escola recebera por volta de dois mil reais por ser de período integral e que atualmente este valor não chegava a setecentos reais.

imprescindível a consolidação de três programas considerados essenciais para o autor, tais como: escolha, conteúdos e caráter, como se pode ver na discussão abaixo desenvolvida.

A escolha é considerada a base dos princípios neoliberais, já que garantiria a constituição do consumidor, que buscaria pela escola mais eficiente, como se busca a qualquer outro produto disponível no mercado. Para os neoliberais, este princípio contribuiria para que a escola se adequasse às necessidades dos pais (consumidores), além de estimular a competição que garantiria a maior produtividade desta instituição, contribuindo assim para que a escola seja considerada “[...] como um aspecto privado do consumo público, ou seja, são tuteladas nos propósitos curriculares pelo Estado mas entregues à gestão privada ao nível da administração, bem como no controlo de professores e alunos”, conforme observa Pacheco (2002, p. 81).

Já em relação aos conteúdos, este princípio da-se de forma contraditória, posto que caminha em consonância com um discurso descentralizador, no que se refere à gestão escolar e ao modo como aborda as disciplinas na sala de aula e, centralizadora, em relação aos conteúdos a serem ensinados. Tais conteúdos devem ser ensinados e aferidos por um sistema de avaliação que garanta um “[...] mecanismo de regular as expectativas e os interesses dos grupos sociais dominantes, transformando as escolas em locais burocraticamente controlados pelas regras da meritocracia, ou seja, pelo aforismo ‘vales tanto quantos sabes’.” (PACHECO, 2002, p. 93).

O mercado não deixa de lado a atuação do Estado, mas intercala a existência de um Estado mínimo com um Estado máximo, principalmente no que tange ao conteúdo e à avaliação, posto que “[...] o mercado não dispensa o Estado, esperando que este se responsabilize pelos aspectos mais questionados no currículo – os conteúdos e a avaliação – e estabeleça os critérios para que a qualidade escolar seja determinada pelos alunos e pais [...].” (PACHECO, 2002, p. 85). Dentro desta lógica o Estado torna-se a grande mão orientadora do que será o currículo, contribuindo para a difusão de um espírito técnico, que caminha no sentido do controle e do automatismo do trabalho do professor, que recebe um guia, do que fazer e para quê fazer (para garantir uma boa colocação nos *rankings*). Sendo assim, cabe ao professor, ou melhor, sobra ao mesmo, apenas *como fazer*, contribuindo não só para a desconstrução da identidade profissional, como para re-configuração dos campos de poder dentro da escola.

O conteúdo, para o neoliberalismo, torna-se pedra angular para a criação de um currículo único ou nacional, que contribua para a objetivação do conhecimento, como em um

cardápio “[...] que significa tão só, dentro da metáfora da ‘macdonalização’ do saber, o fast-food uniforme e eficiente de reprodução cognitiva.” (PACHECO, 2002, p. 89).

Em relação ao caráter, Pacheco (2002) destaca que a linguagem política do caráter demonstra uma das diversas contradições existentes na relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo, que permeiam a política educacional no quadro atual. Já que a política do caráter não encontra justificativa no princípio do individualismo econômico, mas na defesa de valores comuns que viabiliza a sedimentação do conceito de capital social<sup>74</sup>, ou seja, constrói-se uma linguagem que tem como base norteadora a moralização da escola, da comunidade e da família, assim como a defesa de uma visão conservadora da escola.

Na objetivação desta *teoria dos sentimentos morais*, as normas e regras tornam-se parâmetros de adequação dos indivíduos, em que há explícita glorificação dos valores que contribuem para a introdução de uma “[...] noção de cidadania estável e perdurável no tempo que se prende com projectos de moralidade [...] que prendem o individuo a uma visão política da sociedade para a qual devem contribuir pela aceitação dos valores e comportamentos oficialmente declarados.” (PACHECO, 2002, p. 96).

Como foi dito anteriormente, por Pacheco (2002, p. 110) com base em Whitty, Power e Halpin (1998), a operacionalização de princípios, tais como, a eficiência, a igualdade e a excelência, encontra bases na consolidação de argumentos, como escolha, conteúdos e caráter que passam a permear não só as práticas, mas também o imaginário social e educacional. Sendo assim, os princípios de eficiência, excelência e igualdade, mostram-se como uma opção “[...] à política pública de educação e discursivamente legitimados pela vaga de termos que, no cotidiano, são utilizados nos textos de orientação das políticas educativas e curriculares [...]”.

As concepções neoliberais permeiam não só as políticas educacionais como a sociedade em sua totalidade, construindo assim um referencial do que deve ser a educação e de qual o seu papel na *nova sociedade* e na sua lógica econômica. Neste processo de construção das concepções neoliberais, a mídia, muitas vezes, acaba colaborando para a dispersão de tais idéias. Como se pode ver na edição 2074 de 20 de agosto de 2008 da Revista Veja, a reportagem *Prontos para o século XIX*, as jornalistas Monica Weinberg e Camila Pereira (2008, p. 82-83), em um artigo a respeito da ideologização presente na escola e na apropriação de determinados chavões pelos professores, as autoras afirmam que

---

<sup>74</sup> Para Francis Fukuyama (2000, p. 36 apud PACHECO, 2002, p. 96), capital social “pode ser definido simplesmente como um conjunto de valores informais ou normas partilhadas pelos membros de um grupo e que permite a cooperação entre essas pessoas”.



Muitos professores brasileiros se encantam com personagens que em classe mereceriam um tratamento mais crítico, como o guerrilheiro argentino Che Guevara, que na pesquisa aparece com 86% de citações positivas, 14% de neutras e zero, nenhum ponto negativo. Ou idolatram personagens arcanos sem contribuição efetiva à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire, autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização. Entre os professores brasileiros ouvidos na pesquisa, Freire goleia o físico teórico alemão Albert Einstein, talvez o maior gênio da história da humanidade. Paulo Freire 29 x 6 Einstein. Só isso já seria evidência suficiente de que se está diante de uma distorção gigantesca das prioridades educacionais dos senhores docentes, de uma deformação no espaço-tempo tão poderosa que talvez ajude a explicar o fato de eles viverem no passado.

No trecho acima, extraído da revista, fica patente a visão não só em relação aos educadores que são vistos como ingênuos, como também em relação à sua concepção de educação, já que Paulo Freire acaba reduzido a um *doutrinador esquerdista disfarçado*, além de compreenderem a predileção dos educadores por Freire em comparação com Albert Einstein como algo negativo. Fica patente a desconstrução da utopia, não só em relação a uma sociedade melhor, como de uma escola que permita a emancipação, liberdade e contestação da sociedade vigente, pois, para o ideário neoliberal, não existem outras possibilidades, apenas a aceitação do que está posto em suas propostas.

Não se pretende desconsiderar a importância de Einstein<sup>75</sup> para a sociedade atual, principalmente sua contribuição para os conhecimentos da Física, mas deve-se ter o entendimento que Freire contribuiu de forma considerável para a educação, principalmente para aquelas camadas sociais que se encontravam excluídas do processo educativo bem como para a visão da educação como prática de liberdade. Mas para uma educação que se reduz a “[...] negócio que será tanto melhor administrado e produzirá a excelência escolar

---

<sup>75</sup> No entanto, a revista mostra total desconhecimento sobre a visão de Albert Einstein (1981, p. 16) sobre a educação, já que para o mesmo cabe a educação a constituição de um pensamento livre, demonstrando assim um discurso bem próximo das idéias de Paulo Freire, pois “não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade”. Einstein, ainda observa que “os excessos do sistema de competição e de especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem”.

quanto for regulada por interesses dos grupos sociais que controlam o mercado” (PACHECO, 2002, p. 75), fica fácil entender o processo de desconstrução da identidade dos professores e de seus referenciais.

A concepção neoliberal não só constrói parâmetros guiados pelo mercado, como desconstrói toda e qualquer possibilidade de mudança, perpetuando a crença de que outra sociedade, assim como outra educação, é apenas ideologização desfocada da realidade e que a utopia é a persistência do a - histórico.

Para Pacheco (2002, p. 125), a compreensão do currículo advém pelo reconhecimento de seu caráter seletivo da cultura, que não se dá ao mero acaso, mas através de um processo de luta, mas também de compromissos e interesses, sendo assim,

[...] a estruturação política do currículo é visível, não só nos conteúdos, mas também na organização e avaliação; as políticas de educação são visíveis na relação entre a escolaridade, como um conjunto de instituições, e as divisões social, sexual e rracica; a educação é política; a escolaridade formal é organizada e controlada globalmente pelo governo (o Estado).

O avanço da política neoliberal no Brasil ocorreu não só nos âmbitos de atuação do Estado, como no imaginário e discurso das pessoas que se apropriaram de termos como eficácia, qualidade, eficiência, entre outros. O reflexo destas reformas faz-se presente no processo de elaboração e na nova LDB promulgada, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no entanto, deve-se observar que a construção das políticas educacionais não se dá de forma absoluta nem num modelo pré-determinado, logo, deve-se refletir como o ideário neoliberal estabeleceu-se não só na política educacional, mas também na política curricular brasileira.

Para melhor entender o diálogo entre as políticas educacionais e o ideário neoliberal serão tecidas algumas considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases, posto que em relação a questões curriculares a LDB contribuiu ao reafirmar os princípios da Constituição Federal (explicitado no quadro quatro), demonstrando assim, a tentativa de coordenação da área da educação, não só politicamente quanto institucionalmente, no que tange à política curricular. Sendo assim, conforme se lê em seu artigo nono, inciso IV, houve a ratificação da obrigação da União “[...] em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 1996, p. 3).

Conforme se lê na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a, p. 57),

A LDB deixa expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas do conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política dando especial enfoque ao ensino da História do Brasil, sob a justificativa da necessidade de conhecer nossas matrizes constituintes e sentir-se pertencentes à nação. Explicita também a necessidade de haver uma base comum de conhecimentos para todos e o tratamento de questões específicas de cada localidade. É nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados em áreas e temas transversais, prevendo adequações às peculiaridades de cada local.

Segundo Silva (1998), para compreender a nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, devemos analisar os caminhos pelos quais este projeto passou dentro do Congresso Nacional resultando em inúmeras modificações até o momento da sua aprovação, demonstrando, assim, consonância com as mudanças políticas, econômicas e sociais pelas quais o país passou ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX.

Se na década de 1980, estava presente, na sociedade brasileira, a busca de novas experiências que permitissem o rompimento com os denominados *anos de chumbo* instalados no país com os militares, a década de 1990 mostrar-se-ia voltada para a adequação do país ao cenário e ideário mundial, já que o país passava por “[...] rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada, ocorre com grande velocidade, a evolução das idéias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico”. (PINO, 2000, p. 26). Neste novo cenário, a educação passa a ser vista como o principal meio de adaptação do país ao novo modelo de desenvolvimento, modelo este pautado pelas perspectivas neoliberais.

As mudanças e os interesses, advindos a partir da década 1990, contribuiram para que o poder executivo, naquele momento, adotasse medidas que viessem a privilegiar o seu projeto para a educação, no entanto, o momento não era propício para a imposição por parte do governo. Sendo assim, o mesmo adotou medidas que colaborassem para o esvaziamento do projeto de LDB que se encontrava em construção na Câmara e que manifestava a vontade coletiva dos diversos grupos sociais ligados à educação. Desta forma, foram introduzidas as alterações desejadas, através da proposta feita pelo senador Darcy Ribeiro, que contribuiu para que pudesse impor “[...] o seu projeto através de duas técnicas fundamentais: a da sobreposição de seu texto ao texto do projeto coletivo e a da criação de lacunas a serem preenchidas por reformas setorializadas”, conforme observa Silva (1998, p. 28).

No processo de tramitação da LDB, a atuação do senador Darcy Ribeiro<sup>76</sup> acabou ganhando grande destaque, já que o mesmo atuou em conjunto com os interesses do Ministério da Educação, que tinha na época como ministro Paulo Renato Costa Souza. Foi criada, assim uma aliança que incluía “[...] os entendimentos do executivo com organismos internacionais, sobretudo com o Banco Mundial, no sentido de alinhar a educação às exigências da realidade imposta pela ‘nova ordem mundial’.” (SILVA, 1998, p. 28).

Para Pino (2000, p. 32), a aprovação e as mudanças sofridas pela LDB ao longo do seu processo de elaboração, demonstram a velha relação estabelecida entre Executivo e Legislativo que acabaram contribuindo para que a LDB se tornasse um projeto genérico. Houve, também, o fortalecimento do Executivo no que tange à normatização da educação, através de medidas provisórias, emendas constitucionais e projetos de leis que serviram para estabelecer que a reordenação da educação caminhasse a certa distância da Lei de Diretrizes e Bases. Para visualizar a generalização de tal projeto, basta observar, dentre outras medidas, a exclusão de determinadas matérias que passaram a ser alvo das mudanças “[...] de leis específicas ou de portaria e resoluções do Executivo, como a formação e a carreira do profissional da educação, o Conselho Nacional da Educação, educação à distância, escolha dos dirigentes universitários, educação profissional, ensino médio etc”.

Durante o processo de aprovação da LDB, o Fórum<sup>77</sup> em defesa da Escola Pública procurou manter a face de projeto coletivo, o que contribuiu para que, na versão final, houvesse certa mesclagem, manifestando assim as disputas que aconteceram no processo de elaboração da LDB. Para Silva (1998), devido às diversas disputas imputadas no momento de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, não se pode categorizar a mesma como um projeto de concepção neoliberal, mas que os vazios presentes no texto tornam-na, de certa forma, um instrumento que não tolhe a reorganização da educação numa concepção neoliberal,

---

<sup>76</sup> Para Tanuri (1998, p. 35), o projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro foi “[...] elaborado e aperfeiçoado quase que exclusivamente no âmbito do Senado — embora contemplado com a contribuição de inúmeras emendas por parte de educadores — contou com o apoio do Governo e estava identificado com suas diretrizes”.

<sup>77</sup> Para Pino (2000, p. 36), para desvelar as disputas no momento de elaboração da LDB, cabe perceber que apesar das tentativas de desarticulação do Fórum, o mesmo permaneceu “[...] legitimado em suas ações e representações no Congresso, esvaziado da função da construção da lei, e interlocutor privilegiado de alguns partidos políticos, estes também fragilizados. O número de versões do parecer apresentados pelo senador, a aproximação do conteúdo de algumas partes da lei com o projeto da Câmara, o tempo para a aprovação do projeto e os protestos do campo educacional, manifestados por meio de moções dirigidas ao Congresso nacional e ao MEC e aprovadas em congressos, seminários e encontros nacionais, regionais ou locais, promovidos por entidades científicas e sindicais indicam que o governo e o senador não conseguiram imprimir totalmente a dinâmica que pretendiam, tanto na rapidez da tramitação quanto na mudança de conteúdos”.

Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação. (SILVA, 1998, p. 29).

Para Severino (2000), as brechas e a falta de desenvolvimento de alguns trechos presentes no projeto final da LDB, que acabou sendo aprovado, demonstra a força do ideário neoliberal na legislação. Para o autor, os primeiros artigos presentes na LDB, do segundo ao quarto, mostram a retomada literal dos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal Brasileira. Na perspectiva de ilustrar esta afirmação, seguem abaixo o artigo 4º presente na LDB e o artigo 208 da Constituição Federal Brasileira:

LDB (BRASIL, 1996)	Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988)
<p><b>Art. 4º.</b> O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p><b>I</b> - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;</p> <p><b>II</b> - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;</p> <p><b>III</b> - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p><b>IV</b> - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;</p> <p><b>V</b> - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p><b>VI</b> - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;</p> <p><b>VII</b> - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;</p> <p><b>VIII</b> - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;</p> <p><b>IX</b> - padrões mínimos de qualidade de ensino,</p>	<p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;</p> <p>II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;</p> <p>V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;</p> <p>VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;</p> <p>VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</p>

definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem	
--	--

Quadro 4 – Comparação entre LDB e Constituição Federal

Diante da semelhança e do pouco avanço em relação às propostas presentes na LDB em comparação com a Constituição Federal, fica a questão colocada por Severino (2000, p. 64), “[...] o legislador não se preocupou em ampliar as conceituações feitas, especificando melhor a significação desses princípios, concretizando-os mediante uma delimitação de seu alcance”. Contudo, o mesmo autor observa que o processo de enxugamento da LDB não se deu por mero acaso, já que tinha, como pano de fundo, o objetivo de contribuir para que idéias e definições mais avançadas fossem simplesmente ignoradas. Sendo assim, os fragmentos advindos do texto originário da LDB não conseguiu assegurar a “[...] sua implementação, uma vez que não conseguem reverter as tendências consolidadas da orientação neoliberal, que domina não só o texto e o espírito da lei, mas todo o contexto da história sociopolítica brasileira do momento.” (SEVERINO, 2000, p. 64).

Após abordar o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases<sup>78</sup> e a sua relação com a nova regulação do Estado brasileiro, encaminharemos as reflexões para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e focalizaremos os embates que envolveram o mesmo para, posteriormente, analisarmos as suas determinações, assim como a sua contribuição ou não para o desenvolvimento da cidadania.

Em 1994, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Fundamental movimentou professores e pesquisadores na perspectiva de elaborarem os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre os consultores do trabalho desenvolvido aqui no Brasil, estava “[...] César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma educativa da Espanha [...]” (MOREIRA, 1996, p. 10), o que demonstra a influencia da reforma curricular espanhola sobre a brasileira.

Entre 1995 e 1996, foram apresentados à sociedade, dando abertura para o debate nacional sobre os mesmos. Em 1996, respondendo a um pedido do Ministério da Educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), produziu um parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>78</sup> Vale ressaltar que a Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988 foi um avanço em termos de direitos, democracia e cidadania, passando por um processo de elaboração distinto do que ocorreu com a LDB de 1996, no qual a sociedade civil, num exercício de cidadania conseguiu ver garantidos seus direitos na Lei maior.

No parecer produzido pela ANPEd, a mesma deixa claro a dificuldade em abordar a produção de uma base comum nacional, diante das distintas posições existentes naquela associação mas que o fato não viria a impedir o levantamento de questões a respeito dos PCN's. Entre as diversas questões levantadas no parecer da ANPEd daremos ênfase a algumas recomendações. Para a ANPEd (1996, p. 88), caberia ao documento deixar claro e fundamentado “[...] as opções estratégicas implícitas no documento, evitando inconsistências internas e explicitando os desdobramentos em relação aos demais aspectos da organização do ensino básico, inclusive a educação infantil”.

A mesma instituição ainda destaca que o documento deveria explicitar qual o papel das Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, “[...] na construção das propostas curriculares locais e sua articulação com as políticas federais de implementação dos PCN”. (ANPEd, 1996, p. 88). E observa ainda que o documento adota um viés psicologizante em detrimento de uma abordagem histórica, sociológica e antropológica. Estas, no mesmo, acabam por ter um papel secundário desconectados do recorte e das necessidades do público alvo, já que manifestam, tanto na introdução quanto nos Temas Transversais, um enfoque para o público urbano, de classe média e de regiões mais desenvolvidas.

A crítica em relação ao público (classe média e de regiões mais desenvolvidas) enfocado nos PCN's, também é alvo da atenção de Moreira (1996, p. 13), que ao analisar os questionamentos a respeito das propostas construídas de currículo nacional como os PCN's, destaca que

[...] o currículo nacional, ao ser justificado como visando a construção e a preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

No parecer da ANPEd, o mesmo ainda aponta diversas questões que ficaram superficiais ao longo do documento tais como, o conceito de família e os meios de estabelecer comunicação com a mesma, a diversidade de segmentos sociais presentes no Brasil, assim como a abordagem sobre o multiculturalismo, entre outras questões. Segundo Moreira (1996, p. 19), apesar da questão do multiculturalismo estar presente nos PCN's, o documento acaba por enfatizar uma cultura homogênea, através do “cultivo de conhecimentos e valores

supostamente úteis e necessários a todos. Negligenciando, nessa postura, estão as questões de ideologia e de poder que atravessam tais conhecimentos e valores”.

O parecer ainda destaca que o “[...] o currículo é sempre uma construção coletiva, na qual os professores desempenham um papel fundamental”, não cabendo “[...] a este tipo de documento fornecer diretrizes metodológicas fechadas”, mas estimular de forma concreta para as Secretarias Estaduais e Municipais, assim como para professores, pais e organizações voltadas para a educação, espaços que permitam complementar, renovar, ou seja, que os mesmos possam se envolver no processo de construção do currículo, conforme se argumenta no relatório da ANPEd (1996, p. 91).

E, por fim, o parecer aponta que a atitude do MEC de “[...] propor os PCN constitui um aspecto extremamente importante das reformas educacionais previstas para o ensino fundamental. Como tal, deve ser objeto de análise cuidadosa e debate amplo, não só entre especialistas, como também em outras esferas da sociedade.” (ANPEd, 1996, p. 92).

Como finaliza o parecer, o tempo disponibilizado para a análise do documento tornou-se uma questão questionável no processo de elaboração dos PCN’s já que, como explicita o documento elaborado pelo MEC, foi realizado no período entre 1995 e 1996, momento este em que o documento foi levado a diversos setores da sociedade civil envolvidos com a educação. Como resultado do debate, foram produzidos “[...] aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referencia para a sua elaboração” (BRASIL, 1997, p.17), acrescente-se ainda que os pareceres fizeram referência a apenas uma parte do documento, já que o documento dos PCN’s não foi disponibilizado na integra.

Passado o período determinado para os debates e produção dos pareceres, em 1997, foram lançados os primeiros documentos voltados para o 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental). No ano de 1998 foi publicado o material para o 3º e 4º ciclo (5ª e 8ª séries) e, por fim, em 1999, são lançados os PCN’s para o Ensino Médio.

Os PCN’s são compostos pelos documentos: introdutório, temas transversais (que abarcam os temas: Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo), além dos documentos voltados para cada disciplina do Ensino Fundamental e Médio.

Em relação ao processo de produção dos PCN’s pelo Ministério da Educação, deve-se levar em consideração a Lei 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo o projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional, o Conselho será constituído pelas Câmaras de Educação Básica e Superior, e “[...] terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma



a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. (BRASIL, 1995).

Ou seja, o Conselho Nacional de Educação reconfigura-se com a incumbência de estabelecer a aproximação e a representação da sociedade brasileira na produção de normas que regem a educação. Já no seu artigo 9º, § 1º, tece quais são as atribuições da Câmara de Educação Básica, no entanto, no que se refere aos currículos destacamos a alínea C, que determina como função da Câmara, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”, estabelecendo assim a participação da sociedade no processo de elaboração da proposta curricular que chegaria às escolas brasileiras.

Segundo Bonamino e Martinez (2002, p. 374), os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, trazem em seu texto o

[...] enquadramento legal fornecido pela CF, a nova LDB e a Lei nº 9.131/95, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam ter como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica (CBE) do CNE [...].

No entanto, como observam as autoras, a relação entre o MEC e o CNE mostrou-se desafinada, já que o Ministério da Educação lançou a primeira versão dos PCN's para debate nacional, antes mesmo que os conselheiros do Conselho Nacional de Educação tivessem assumido seus cargos. Para Ludke (1999, apud BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 374), os conselheiros, ao tomarem posse, vêem-se em uma situação que coloca em xeque a definição de competência de distintos órgãos, já que competia “[...] ao CNE deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC, essas diretrizes tinham chegado aos conselheiros por via indireta e após terem passado por um processo longo de elaboração e de detalhamento”.

Para Bonamino e Martínez (2002), o modo como foi guiada a produção desse documento, contribuiu para uma inversão na política curricular, já que os Parâmetros Curriculares (documento de caráter mais específico) deveriam ser guiados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>79</sup>, documento este que tinha o papel de orientação justamente pelo seu

---

<sup>79</sup> Segundo Bonamino e Martínez (2002), ao observar a Resolução nº2/98 e o Parecer nº4/98, ambos produzidos pela CEB, é possível perceber a defesa de uma estrutura básica curricular que perpassa pela constituição de uma “vida cidadã”, que vem relacionada com vida familiar, sexualidade, meio ambiente, ciência e tecnologia, entre outros, que demonstram a influência dos Temas Transversais produzidos para os PCN's e que influenciaram estes documentos, no entanto, os documentos acima citados não explicitam esta contribuição. Para as autoras, o CEB, ao não mencionar a articulação entre os PCN's e os seus documentos, confirma as tensões existentes entre

caráter mais geral, e que seria produzido pelo Conselho Nacional de Educação. Sendo assim, os PCN's assumem a dianteira no que tange à definição de uma política curricular nacional, percebe-se uma inversão na elaboração de tal política, que não se deu por mero acaso, mas “[...] está na raiz das duas lógicas diferentes que passaram a orientar a elaboração curricular do MEC e do CNE e a definição política das competências desses dois órgãos de Estado em relação ao currículo escolar.” (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 375).

Segundo Ludke (1999 apud BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002), para o MEC, a meta era lançar os Parâmetros Curriculares Nacionais e fazer com que os mesmos fossem logo aprovados pelo CNE, para que pudessem ser efetivados nas escolas, enquanto que para o CNE, o texto deveria ser colocado em discussão com a comunidade acadêmica, para que refletissem sobre as concepções e conteúdos que permeiam os PCN's. Sendo assim, diante dos impasses, a Câmara de Educação Básica, confirmou a relevância dos PCN's, enquanto uma proposta pedagógica voltada para a escola mas, ao mesmo tempo, afirma o seu caráter não obrigatório<sup>80</sup>, ou seja, reconhece a competência das escolas no que tange à determinação curricular, colocando-se numa via contrária à política educacional centralista daquele momento.

Se até este momento do capítulo focou-se o desenvolvimento das políticas educacionais, mais especificamente, das políticas curriculares, levando em conta o quadro político, histórico e econômico brasileiro, com seus impasses e tensões, assim como a influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo no país, na segunda parte do texto, abordaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais lançando as primeiras luzes sobre o cotidiano escolar.

### **3.2 - Os PCN's e o cotidiano escolar**

---

o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação, evidenciando o processo de dupla omissão, no processo de elaboração das normas curriculares.

<sup>80</sup>Para a Câmara de Educação Básica, o reconhecimento do federalismo colaborativo e de uma proposta pedagógica com ampla participação é uma questão de caráter fundamental, já que o Conselho Nacional de Educação defende em “[...] suas funções normativas e de supervisão se apóiam na descentralização, na articulação entre União, Distrito Federal, estados e municípios e na flexibilidade teórico/metodológica das ações pedagógicas, considerando estas dimensões como sinônimo de responsabilidades compartilhadas em todos os níveis”, segundo Bonamino e Martínez (2002, p. 377).

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, cria-se um Padrão Referencial<sup>81</sup> para o currículo brasileiro com o fito de se atingir, juntamente com a expansão da Educação Básica, uma melhora das condições e da qualidade do ensino escolar.

Na perspectiva de analisar os PCN's no cotidiano escolar utilizar-se-á as categorias de análise construídas por Santiago (2000) no artigo intitulado *A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar*, ou seja, a análise terá como base os conceitos de *pertinência* e *viabilidade*, o que permitiria questionar a orientação curricular elaborada pelo governo e sua influência no trabalho dos atores educativos. Para a autora, ao analisar os PCN's deve-se pensar o que o governo propõe, juntamente com a análise da realidade escolar, que pode ou não contribuir para a adoção de determinadas orientações oficiais.

Ao estabelecer a *pertinência* como categoria de análise, permite-se verificar o papel dos PCN's, já que se leva em consideração o propósito do governo em relação ao currículo da Educação Básica e as reais mudanças que ocorrem neste nível. Conforme observa Santiago (2000, p. 3), deve-se explicitar a coerência dos PCN's “[...] em relação às demandas sociais e aos propósitos políticos e administrativos, relacionados ao projeto de desenvolvimento do país, que orientam a elaboração e implantação de políticas dessa ordem”.

Ou seja, existe uma inter-relação entre o que requer a sociedade civil e as ordenações econômicas e políticas, no processo de estruturação das normas governamentais. Sendo assim, as políticas não são estruturadas de forma única ou por um grupo homogêneo, mas pelos interesses da administração central, como pelas “[...] formas de regulação<sup>82</sup> que cada sociedade desenvolve e coloca em prática a partir do seu estágio de desenvolvimento e conscientização política”. (SANTIAGO, 2000, p. 3).

Desta forma, o governo, ao produzir os PCN's, buscou normatizar a construção dos currículos, com a finalidade de atingir determinados objetivos. Conforme se lê na Introdução dos PCN (1998a, p. 55), o mesmo tem como objetivo desenvolver nos alunos a compreensão de conceitos e valores tais como: cidadania, solidariedade, responsabilidade, entre outros. Dentre os valores considerados essenciais para o Ensino Fundamental, a cidadania ganha grande destaque no decorrer do documento, já que competiria à escola de Ensino Fundamental abordar o conceito de forma a permitir aos alunos “compreender a cidadania

---

<sup>81</sup> Termo este utilizado por Santiago (2000) para se referir aos PCN's.

<sup>82</sup> Para Santiago (2000), a regulação consistiria nos processos de resistência ou adesão diante do que é proposto pelo governo, ou seja, o que determinaria a sua legitimidade.

como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...]”.

Para Santiago (2000, p. 4), a *relevância*<sup>83</sup> de um projeto voltado para a sociedade, perpassa pelas questões subjetivas da mesma, ou seja, o que tal sociedade considera como essencial para a melhoria da qualidade de vida, estando interligada “[...] pela percepção de valor incorporado nos sistemas simbólicos dos grupos sociais”. Sendo assim, o que é proposto pelas normas produzidas pelo Estado, depara-se com a cultura escolar e com todo o seu universo de significados, símbolos e compreensões que podem levar à modificação do que é proposto pelas normas, já que

trata-se com efeito de fazer surgir o sistema complexo de relações que pode existir, nas sociedades contemporâneas, entre a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares por um lado, e, por outro lado, das formas dominantes de poder e o controle social que se exercem tanto no interior das instituições educativas quanto no nível da sociedade global. (FORQUIN, 1993, p. 85).

Já em relação à *viabilidade*, em conjunto com a *pertinência*, permitiria verificar quais as possibilidades de ocorrer um “acordo na administração do sistema educacional para que ocorram as mudanças pretendidas dentro da situação social onde se desencadeiam as ações educativas”. (SANTIAGO, 2000, p. 5).

Segundo Santiago com base na teoria da situação social de Matus (1980 apud SANTIAGO, 2000), a realidade histórica em que os agentes sociais encontram-se inseridos, assim como a sua subjetividade, ou seja, valores, intenções e finalidades acabam por estabelecer a relação entre distintas realidades. Desta forma, há dois fatores que determinam o

---

<sup>83</sup> Santiago (2000) baseia-se no Paradigma multidimensional de administração da Educação, de Beno Sander, para construir o conceito de relevância. Segundo a autora, para Sander (1982, p. 16 apud SANTIAGO, 2000) economia, pedagogia, política e antropologia seriam os quatros faces do novo modelo de administração da Educação, e que estas dimensões teriam basicamente três pressupostos, ou seja, “o primeiro pressuposto é o de que os fenômenos educacionais e os fatos administrativos são realidades globais constituídas de dimensões ou planos multicêntricos com ênfases ora opostas ora complementares. O segundo pressuposto é o de que no sistema educacional existem dimensões intrínsecas de natureza antropológica e pedagógica ao lado de dimensões extrínsecas de natureza política e econômica. O terceiro pressuposto é o de que o ser humano, como ente individual e social, politicamente engajado na sociedade, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional”. Para Santiago (2000, p. 13), o PCN não alcançaria *relevância* no modelo de administração educacional proposto por Sander (1982), já que os PCN’s não focalizam a qualidade de vida, mas os aspectos que perpassam a sociedade “[...] ou seja, à consecução de objetivos sociais e, também econômicos, externos ao sistema educacional. Nesse sentido, enquanto política pública, a ênfase dos PCN está posta na *efetividade*, priorizando a dimensão política em detrimento dos fatores antropológicos e culturais”

processo de interação das situações<sup>84</sup> sociais, ou seja, o “componente estrutural” e o “contorno fenomênico” (2000).

No que tange à política curricular, Santiago (2000, p. 7) destaca que o *componente estrutural* pode ser visto no papel que é atribuído à educação no “[...] desenvolvimento do país; a forma como as instâncias oficiais estão vendo a possibilidade de intervenção efetiva no currículo escolar [...]”, além da maneira como o currículo pretende atender às aspirações presentes não só na demanda social como no âmbito econômico. Se, por um lado, o componente estrutural abarca os aspectos subjetivos da política curricular, o contorno fenomênico voltar-se-á para os aspectos mais práticos, ou seja,

[...] estratégias adotadas para criar condições que determinem possibilidades para a sua execução [...]; pelo contexto histórico – cultural da interpretação, aceitação e aplicação de suas orientações teórico – metodológicas no desenvolvimento do currículo das escolas de educação básica; pela sua utilização em processos de ‘planejamento situacional’ adequando-os à realidade local [...]. (SANTIAGO, 2000, p. 7).

Diante das questões apontadas por Santiago na proposta de análise dos PCN’s, ressalta-se que o cotidiano constrói-se de forma dinâmica, produzindo alguns imprevistos para o pesquisador. Diante do apresentado acerca do cotidiano escolar, caberiam algumas considerações antes de continuar a análise dos PCN’s, pois, ao participar do cotidiano da escola pesquisada, uma questão relacionada ao currículo surgiu já no início da observação, conforme mencionado anteriormente.

No início de 2008, a Secretaria de Educação, no bojo de mudanças que se iniciam, visando superar a defasagem de aprendizagem detectada em processos de avaliação, inicia um processo de recuperação da aprendizagem através do envio de jornais<sup>85</sup> com o conteúdo de Português e Matemática que deveriam ser trabalhados durante os primeiros 45 dias de aula. Logo após o trabalho desenvolvido com os jornais, por todo professor (a) independente de qual fosse a disciplina, deveriam trabalhar, a partir de então, de acordo com a nova Proposta curricular produzida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO,

---

<sup>84</sup> Para Santiago (2000, p. 5), “[...] Matus define a situação como a realidade reconhecida na condição histórica de sujeitos que agem e/ou planejam suas ações por dentro do contexto do qual são parte e não como algo a ele distinto”.

<sup>85</sup> Informação esta presente no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acessado em: 10 de janeiro de 2010.

2008a). Tal Proposta teve como princípio estabelecer uma nova grade curricular comum para todas as escolas do Estado, visando à padronização do currículo no Estado de São Paulo.

Durante a observação neste período de implantação, ficou patente a preocupação dos professores e professoras com esta nova política curricular imposta pela Secretaria de Educação, já que muitos viam o engessamento de suas atividades, além de desrespeito à sua autonomia pedagógica. Com o intento de compreender a relação entre a nova Proposta Pedagógica e os Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por dar voz aos atores educativos da escola, para que os mesmos manifestassem sua compreensão sobre a viabilidade dos PCN's no cotidiano escolar. Sendo assim, questionou-se os atores educativos se os PCN's estavam presentes na elaboração das aulas, com a implantação da NPP:

É... Eu não sei mais se eles estão é... Agora com a apostila, né. Porque a gente se distancia um pouco desta parte, e... mas eu acho que a gente ainda carrega muita coisa dos PCN's a gente teve que estudar, se adaptar. Então eu acho que a gente tenha isso ainda, ele consegue adaptar. Principalmente na questão da cidadania, de moral, é...de saúde, né. Ética, ele engloba tudo, né. Desde DST, como drogas, como doenças transmissíveis sem ser sexualmente, doenças crônicas que não são transmissíveis: diabetes, ácido úrico, colesterol e aí a gente tenta trabalhar isso com as crianças. Então eu acho que mesmo com as apostilas eu acho que isso ainda esta dentro da gente, não sei se daqui algum tempo vai se perder. (grifo nosso) (Vice-Diretora da escola).

A este respeito, a Diretora da escola assim se posicionou:

Olha, hoje em dia é difícil de falar que a gente pega os Parâmetros Curriculares Nacionais, sentamos e discutimos com os nossos professores. Por quê? Uma pela falta de tempo, uma porque tudo é imposto, né. Vocês têm acompanhado, você tem acompanhado por televisão, que o governador ta mandando as apostilas que são os cadernos. Então hoje vem de cima para baixo nós não podemos reelaborar, nós temos que trabalhar conforme vem determinado e aí fica difícil pra gente pegar este material. Chega atrasado, falta tempo para comparar se eles estão adequados com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Então nós entendemos que, quem esta pensando lá em cima por nós, que estão pensando lá cima, não está deixando a gente agir como professor e educadores dentro de uma comunidade. Eu quero acreditar que eles estão baseando nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas falar que nós pegamos, sentamos e discutimos. Não há tempo hábil. (grifo nosso).

Os depoimentos demonstram que os PCN's, enquanto política curricular perde a sua força de diretriz, já que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo construiu uma nova proposta pedagógica, baseada na centralização dos componentes curriculares. A proposta não só determina os conteúdos a serem trabalhados, como impõe condições para que o mesmo realmente seja adotado na prática, através dos materiais entregues nas escolas paulistas, como o Caderno do Professor, Caderno do Aluno, entre outros materiais pedagógicos. Com base no depoimento da Diretora, é possível perceber o impecilho gerado pela falta de tempo dos atores educativos, o que inviabilizaria a comparação entre os PCN's e a NPP. No entanto, como destaca a Vice-Diretora, para aqueles que estudaram os Parâmetros para adaptá-los à escola, o processo de ruptura não se dará de um dia para o outro, com a simples implementação da NPP.

Outra questão que se deve destacar na fala da Vice-Diretora, é a percepção da mesma sobre a diferença existente entre o documento produzido pelo MEC e o da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, já que, para ela, os Parâmetros Curriculares Nacionais conseguem abordar de forma mais clara questões essenciais para serem trabalhadas na escola, como cidadania, ética, saúde, entre outras.

A forma como a nova Proposta Curricular foi imposta para as escolas estaduais do Estado de São Paulo, mostra um afastamento da cultura escolar, demonstrando, na prática, a adoção de um modelo burocrático voltado para o controle, conforme já demonstrado no segundo capítulo, e que pode ser constatado pelo material produzido para a escola em forma de apostila (Caderno do aluno, Caderno do Professor, Caderno do Gestor, etc) no início de 2009, além de outras determinações já apontadas, como: a adoção e determinação do bônus salarial atrelado ao rendimento da escola, Plano de Carreira baseado em avaliação, a obrigação dos (as) professores (as) focalizarem a sua prática nos conteúdos indicado no material curricular, entre outras medidas elaboradas para garantir a obtenção das metas estabelecidas.

Contudo, para a Vice-Diretora da escola, os PCN's continuarão presentes para aqueles professores (as) que se preparam para a implementação do mesmo na escola, sendo assim, sua fala demonstra uma realidade presente nas organizações, em especial nas escolas, apontada por Lima (2001) e por Goodson (1995, p. 78) quando diz que

o que esta prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar de forma única, o prático. Pelo contrário,

devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível da prescrição como em nível de interação.

A posição de Goodson (1995), sobre o estudo do currículo, demonstra bem a situação vivenciada no cotidiano escolar perante o processo de normatização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, portanto, compreender as possibilidades de permanência dos PCN's na escola, torna-se um modo de visualizar as tensões existentes entre NPP e o PCN, e suas possíveis rupturas e adaptações. Sendo assim, para que tal percurso possa ser traçado, analisar-se-á os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como sua relação com o conceito de cidadania, retornando assim com outros aspectos do cotidiano escolar, com o objetivo de compreender e focalizar de forma mais ampla não só o currículo prescrito, como também o currículo oculto que determinarão, em conjunto, práticas, saberes e percepções dos atores educativos.

### 3.3 - PCN: uma análise

Na introdução dos PCN's (1998a, p. 16), já na primeira parte intitulada *Educação e cidadania – uma questão mundial*, o documento aponta a importância da adequação da educação no quadro das discussões internacionais, ou seja, constrói-se a defesa do desenvolvimento de uma política educacional que se oriente pelos desafios existentes na sociedade capitalista. Para Moreira (1996, p. 13), com base em Featherstone (1995), esta constatação demonstra uma acentuada sujeição do currículo aos ditames econômicos, no qual em nome do “[...] processo de modernização da sociedade, entendida como efeitos do desenvolvimento econômico sobre estruturas sociais e valores tradicionais [...], se procura alçar a escola e o currículo nacional a condição de catalisadores desse processo”.

No entanto, para os PCN's (1998a, p. 16) o processo de construção das políticas educacionais com base nestes desafios levaria a educação a refletir sobre as seguintes tensões<sup>86</sup> existentes na sociedade:

---

<sup>86</sup> Cabe observar que as tensões elencadas nos PCN's são uma cópia das tensões presentes no Relatório produzido por Jacques Delors para a Unesco e presente no livro: *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2001).



A tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância. No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra o “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida.

A tensão entre o universal e o singular, isto é, ao mesmo tempo em que é preciso considerar que a mundialização da cultura se realiza progressivamente, é preciso não esquecer das características que são únicas de cada pessoa: o direito de escolher seu caminho na vida e de realizar suas potencialidades, na medida das possibilidades que lhes são oferecidas, na riqueza de sua própria cultura.

A tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos: apropriar-se da modernização dos processos produtivos, fruto da evolução científica e tecnológica, assumindo papel tanto de usuário como de produtor de novas tecnologias, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais.

A tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável: num contexto em que uma imensa quantidade de informações e de emoções atuam sem cessar, faltam espaços para maior reflexão sobre os problemas e suas soluções; privilegiam-se opiniões, respostas e soluções rápidas, muito embora, para muitos problemas sejam necessárias estratégias pacientes e negociadas. Tal é o caso das políticas para a educação.

A tensão entre o espiritual e o material: frequentemente, as sociedades, mesmo envolvidas cotidianamente com as questões materiais, desejam alcançar valores que podem ser chamados morais/espirituais; suscitar em cada um tais valores, segundo suas tradições e convicções, é uma das tarefas para a educação.

Para Sacristán (2000), as novas questões ou desafios impostos à educação demonstram a complexidade que vem tomando a aprendizagem escolar e o currículo, em que a escola assume a responsabilidade por uma formação totalizadora ao assumir funções que antes eram imbuídas a outros setores da sociedade, tais como: família, igreja, grupos sociais, entre outros segmentos.

Desta forma, a escola e o processo de escolarização tomaram um caráter de capacitação que permitiria “[...] compreender e integrar-se na vida social na saída da instituição escolar faz do currículo dessa escolarização, nos níveis obrigatórios, uma introdução preparatória para compreender a vida real e a cultura exterior em geral.” (SACRISTÁN, 2000, p. 56). Contudo, Moreira (1996, p. 13) com base em outros autores, observa que este tipo de currículo acaba por ausentar da discussão “[...] o caráter excludente

de tal modernização, sobre quem perde e quem ganha e a favor de que lado a escola deve ficar”.

Nesta concepção de um currículo voltado para a totalidade, os PCN's trazem recomendações para uma educação voltada para os desafios históricos da sociedade capitalista, como se pode ver abaixo:

- aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998a, p. 17).

Nas recomendações presentes nos PCN's fica patente a defesa de competências<sup>87</sup> mínimas para o desenvolvimento do (a) aluno (a) para a sociedade atual, competências essas que se guiam pelas seguintes idéias: formação integral, espírito de convivência, desenvolvimento da personalidade, princípios democráticos, respeito aos direitos e liberdades, respeito à pluralidade lingüística e cultural, entre outros. Contudo, com base em Sacristán (2000, p. 57), é possível observar que as idéias que perpassam os Parâmetros Curriculares Nacionais não se dão ao mero acaso, mas num processo de construção de

[...] uma educação cada vez mais globalizadora [...] como ideologia dominante pelas leis e regulações administrativas básicas que ordenam todo o sistema educativo, instalando desde o plano da legalidade essa mentalidade de 'atenção total' ao aluno nos próprios mecanismos da regulação do sistema por parte da administração educativa.

---

<sup>87</sup> Para Jacomeli (2004, p. 51), a questão das competências nos PCNs esta ligada não só à ampliação do tempo de estudo, mas também à qualificação do trabalhador que deve ser guiada pelas tensões presentes na sociedade capitalista. Sendo assim, “o trabalhador ‘competente’ ou ‘flexível’ é aquele que desenvolve atitudes voltadas para a resolução de problemas, que se adapta a qualquer situação no ambiente de trabalho sabendo trabalhar em equipe. A escola, em qualquer momento da vida do individuo, deve prepará-lo para a aquisição de competências básicas, como as que foram citadas acima. O Tema Transversal ‘Trabalho e Consumo’ proposto pelos PCNs, ao discutir o universo da relação capital e trabalho, contribui com essa visão, além de ‘orientar’ o individuo para que este faça valer o seus direitos enquanto consumidor. Bem ao gosto da sociedade de consumo”.

Segundo Jacomeli (2004), o Relatório produzido pela Unesco, a partir da Conferência de Jomtien<sup>88</sup>, traz os novos desafios para a educação, que consistiria não só na expansão da Educação Básica, como na defesa de valores que eram considerados fundamentais numa sociedade pós Segunda Guerra Mundial. Neste sentido, cabe à escola não só trabalhar os conteúdos considerados tradicionais, mas incluir o ensino de valores que permitiriam a superação dos problemas impostos pela sociedade capitalista. Com base no trecho abaixo, do distinto Relatório, é possível perceber o diálogo estabelecido entre as proposições internacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Antes os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e de justiça social. [...] a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um ‘remédio milagroso’, não como um ‘abre-te sésamo’ de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]. (DELORS, 2001, p. 11).

Assim como no Relatório, a parte introdutória dos PCN’s elenca alguns dos diversos problemas que perpassam a sociedade brasileira, em paralelo com as questões mundiais, tais como:

- neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência; [...]
- por outro lado, a degradação está também nos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se insere a maior parte da população brasileira e nos quais a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida estão fortemente presentes; [...]
- o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem

---

<sup>88</sup> O Brasil participou da “[...] Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de “tomar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.” (BRASIL, 1998a, p. 19).

absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente. (BRASIL, 1998a, p. 19-21).

Após apontar os diversos problemas da sociedade brasileira, o PCN define o papel da educação diante de tal situação, atribuindo à educação a “[...] promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.” (BRASIL, 1998a, p. 21). Para Sacristán (2000), tal construção é uma característica dos currículos modernos, em que o mesmo torna-se um *mapa representativo da cultura*, o que demonstra a busca de campos mais amplos dos que eram determinados pelas escolas e disciplinas tradicionais, já que este tipo de escola e educação é visto como algo ultrapassado, não correspondendo mais às novas necessidades sociais.

Diante das questões acima apontadas, fica mais fácil compreender a estrutura dos PCN's e a opção pelos Temas Transversais na sua organização, pois como o próprio documento explicita

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. [...]. Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integrados na proposta [...] como Temas Transversais. (BRASIL, 1998a, p. 65).

Com base em Sacristán (2004, p. 60), percebe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais caminham com o propósito de sistematizar possíveis *territórios* que delimitariam os conteúdos e as experiências humanas a serem focalizadas na escola. Segundo o autor, tal sistematização estabeleceria como critério, a busca não só de conceitos, técnicas e habilidades para a auto-aprendizagem (aprender por si mesmo), como também “[...] as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática, as que sejam úteis para que o aluno defina, determine e controle a sua vida, as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho e no lazer [...]”. Desta forma, pode-se compreender a percepção dos atores educativos sobre os PCNs, e como os mesmos visualizam a sua adoção no cotidiano escolar, conforme se vê nas falas abaixo.

Na visão da Coordenadora da escola

Eu acho que na época que eles foram implantados, claro ajudou muito. Ajudou... É o que eu te falei, é um guia... Foi um guia e continua sendo. A gente tem um monte de projeto, por exemplo, é... Projeto de... De principalmente na área de ciência e biologia de que entra prevenção, você entendeu? Agora, entrou sociologia na... Que é uma matéria que os temas estão inseridos: ética, cidadania e tudo mais. Então, ele faz parte, esta dentro do conceito, né.

Já a Vice-Diretora argumentou da seguinte forma

Olha, eu acho que é um apoio legal, é uma visão diferente de como você pode trabalhar uma coisa do dia-a-dia, eu.....eu enquanto professora, quando eu dava aula, eu gostei de trabalhar, trabalhar a proposta, de ficar ligada aos PCN's,.....sair da proposta, né. Que era do mesmo governo, mesma linha de pensamento, então é assim não dá para usar tudo, mas você pode adaptar, eu acho que é legal.

No depoimento da Coordenadora e Vice-Diretora, elas destacam pontos que consideram pertinentes na proposta dos PCN's, tais como o incentivo na elaboração de projetos que viriam a atender uma necessidade imediata, assim como a ênfase que o mesmo dá ao cotidiano. A questão do cotidiano nos PCN's não perpassa apenas os Temas Transversais, mas o documento como um todo. Na introdução dos Parâmetros, mais especificamente na sua quarta parte, o mesmo chama a atenção para a escola enquanto espaço para a construção de um referencial para os jovens. Enfatizando a participação dos alunos no âmbito escolar, considera “[...] de fundamental importância, antes de mais nada, dar ciência aos alunos acerca desse direito e, em seguida, estimular que sua participação se dê de forma ampla.” (BRASIL, 1998a, p. 129). O documento não só constrói um texto em que fica explícito a defesa da participação dos discentes, como indica meios para se construir esta participação através do Grêmios escolar, em que a escola deve “[...] reconhecer que a participação em grêmios pode ser uma prática educativa e que cabe aos alunos a definição dos objetivos e das formas de seus grêmios.” (BRASIL, 1998a, p. 129).

Contudo, cabe destacar que a definição de determinados componentes culturais, como ocorre nos PCN's, pode contribuir para o detrimento de outros, levando assim ao estabelecimento de privilégios para determinados grupos sociais, étnicos, entre outros, se pensarmos que o mesmo currículo servirá de orientação para um sistema educacional amplo e diverso como é o brasileiro.

Neste sentido, Forquin (1993, p. 83) chama a atenção para os saberes e conteúdos simbólicos atrelados a um projeto de ensino, já que os mesmos são construídos na perspectiva

dos embates sociais “[...] que ocorrem no interior de uma ‘arena social’ enquanto resultado precário de interações e de interpretações ‘negociadas’ entre parceiros colocados em posições sociais diferentes e, por isso, portadores de ‘perspectivas’ divergentes”. Logo, os componentes curriculares, quando transformados em conteúdo curricular “[...] oferecem desiguais oportunidades de conexão entre a experiência escolar e extra-escolar nos alunos procedentes de diferentes meios sociais.” (SACRISTAN, 2004, p. 61).

Para Jacomeli (2004), a defesa da escola enquanto transmissora de determinados valores sociais, pode ser visto não só nos PCN’s, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo vinte e dois, em que a mesma define como finalidade da Educação Básica, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996). Isto demonstra, segundo a autora, uma sintonia entre a LDB e o Relatório da Unesco, já que ambos os documentos enfatizam como atribuição do Ensino Fundamental a formação do cidadão, assim como do trabalhador.

Nos princípios norteadores presentes no Relatório da Unesco, ficam patentes a sua inter-relação não só com a LDB, mas também com os Parâmetros Curriculares Nacionais, como se pode ver abaixo

Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (grifo nosso) (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS apud DELORS, 2001, p. 126).

Sendo assim, a escola moderna inserida na sociedade capitalista deve trabalhar princípios básicos da aprendizagem (ler, escrever, etc), como também focalizar “[...] conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1998a, p. 44).

Ou seja, o currículo focar-se-ia numa formação pautada por habilidades e conhecimentos necessários para se conviver em sociedade e no mundo do trabalho, conteúdos

estes que se dariam preferencialmente pelos Temas Transversais: Pluralidade cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e consumo, e Ética.

Cabe destacar que os documentos referentes aos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries) acabam por “[...] problematizar as questões teóricas, buscando convencer o professor da necessidade dos PCNs”. (JACOMELI, 2004, p. 71-72). Contudo, com base em Silva (1995, p. 9), é possível perceber que o processo de construção e convencimento de uma proposta curricular assume uma dupla possibilidade pois, como observa o autor:

[...] a tradução, a translação, o transporte, do campo social mais amplo para o terreno da educação de temáticas e questões sociais é uma estratégia que tanto reforça a eficácia da sua legitimidade para o público em geral quanto abre a possibilidade de impô-la ao público escolar específico [...].

Sendo assim, fica mais fácil entender nos PCN’s a defesa de conhecimentos e valores que venham a desenvolver as habilidades necessárias para a participação social, contribuindo para a defesa de princípios morais em detrimento dos cognitivos. No entanto, a ênfase nos princípios morais assume uma faceta ideológica de desconstrução das tensões e contradições sociais, para a defesa de uma coesão social, conforme destaca Barbosa (2000, apud JACOMELI, 2004, p. 83).

Para os PCN’s, a educação é vista e concebida como meio de inclusão e construção da cidadania, contudo, esta é apenas uma das visões presentes no documento sobre o conceito, ou seja, a sua relação com a educação. Ressalta-se que os Parâmetros ainda abordam a cidadania enquanto prática política. Sendo assim, analisou-se como a cidadania é construída e justificada ao longo do texto. Para facilitar o entendimento de como a cidadania aparece no distinto documento, abordaram-se em separado<sup>89</sup> as duas perspectivas de construção do conceito, assim como as idéias inter-relacionadas.

### **3.3.1 - Educação básica voltada para o exercício da cidadania**

---

<sup>89</sup> A opção por uma abordagem em separado deu-se no intento de facilitar o desenvolvimento do texto, mas cabe ressaltar, que a educação básica como meio de construção da cidadania e a cidadania como prática política, caminham juntas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais a educação é vista com o meio de construção do cidadão e da cidadã críticos e reflexivos, sendo assim, os mesmos

[...] nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (grifo nosso) (BRASIL, 1998a, p. 9).

Com o propósito de garantir para os alunos e alunas uma formação plena que permita o exercício da cidadania, o PCN em alguns momentos confunde a formação do cidadão com a construção da identidade do aluno, enquanto sujeito, pois, como observa o documento, “[...] a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade [...].” (BRASIL, 1998a, p. 10). Por essa forma, os Parâmetros chamam a atenção não só para a responsabilidade da Educação Básica, como também destacam mudanças que devem ser realizadas na educação para garantir tais expectativas. Desta forma, o documento enfatiza uma

formação ética dos alunos [...]. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL, 1998a, p. 16).

Para o documento, a Educação Básica voltada para a cidadania não se estabelece apenas com a garantia do aumento de vagas, que permitiria a universalização do acesso à escola, mas também com um ensino de qualidade. Na defesa de uma educação de qualidade o documento aponta dados quantitativos e qualitativos sobre a educação brasileira, dados esses considerados imprescindíveis para atingir a equidade e a qualidade do ensino oferecido no sistema público.

Na tentativa de demonstrar a necessidade de expansão da rede pública em determinados lugares, são apresentados nos PCN's dados relativos ao analfabetismo que no



Sudeste, no momento de elaboração do documento, apresentava taxas por volta de 5% enquanto no Nordeste a mesma chegava por volta de 15%, sendo precedido por uma tabela, que explicita a queda do analfabetismo, nos anos entre 1991 e 1995. Logo em seguida, enfatiza-se a taxa de escolarização no período de 1991 a 1996, momento este de ampliação das redes de ensino, demonstrando assim um aumento considerável da escolaridade média do brasileiro, além de destacar o aumento da média de anos de estudos de 5,1 para 5,4 para os homens e de 4,9 para 5,7 entre as mulheres, com base em gráficos como o que se apresenta abaixo:

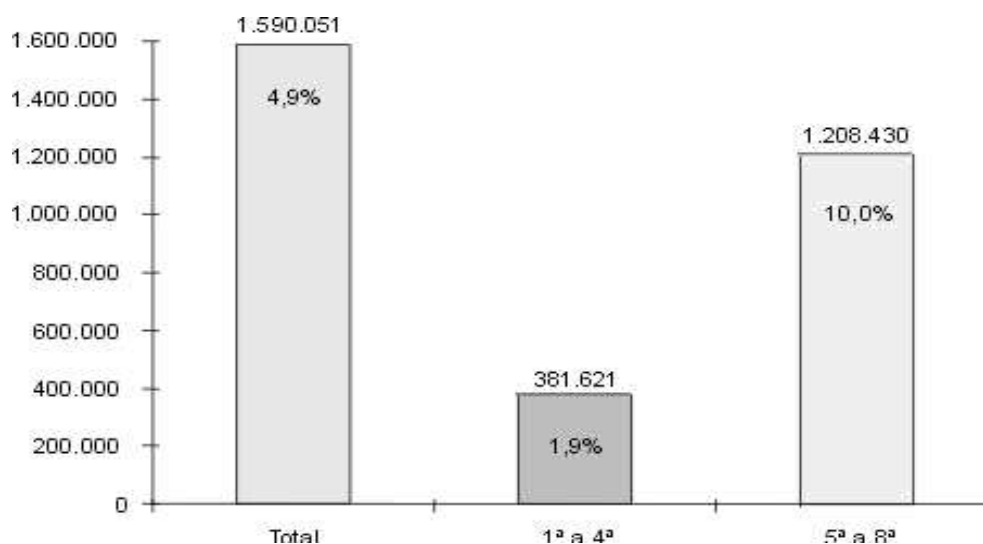


Gráfico 1 – Ensino Fundamental – Crescimento da matrícula por série, 1994/1997

Fonte: BRASIL, 1998, p. 27.

O documento aponta a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental que levariam, segundo a argumentação construída no texto, à melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão. E ainda argumenta, que

a dinâmica desse movimento de expansão vertical do sistema educacional brasileiro é determinada pela contínua expansão e melhoria do desempenho do ensino fundamental. De fato, em relação às taxas de transição, houve melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão. Verifica-se uma curva ascendente das taxas de promoção — que sobe de 62% em 1991, para 66% em 1992 —, acompanhada de queda razoável das taxas agregadas de repetência e evasão, atingindo, respectivamente, 30% e 4% em 1995. (BRASIL, 1998a, p. 27).

Contudo, o documento ainda destaca os altos índices de repetência que são postos como causa da evasão escolar, além de contribuir para a defasagem, que as pesquisas têm apontado na relação idade/série dos alunos matriculados da rede pública de ensino, conforme se pode observar no gráfico abaixo que representa a evolução das taxas de transição na 5ª série no período de 1993/94, 1995/96 e 1996/97. A questão a ser desenvolvida não consiste em questionar os dados apresentados pelo Ministério da Educação no PCN's, mas na postura de tal instituição com os dados obtidos, que caminha na culpabilização dos professores pelo fracasso escolar.

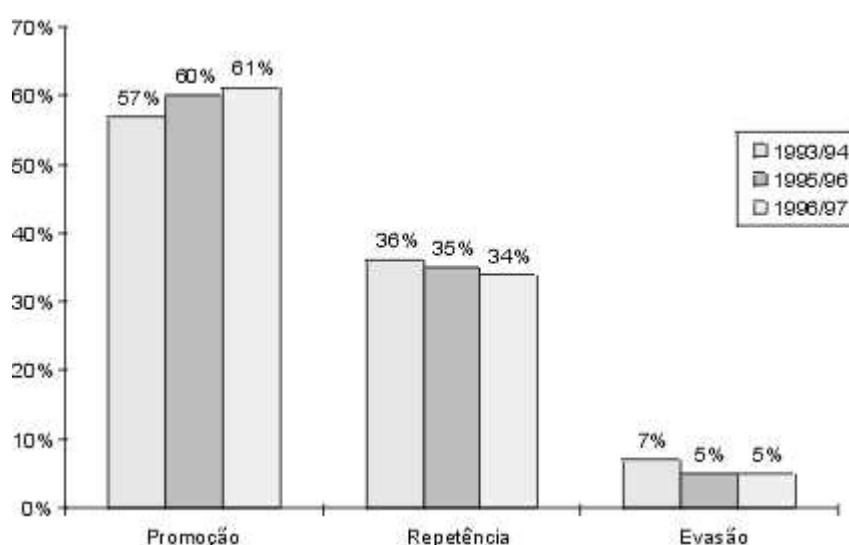


Gráfico 2 - Ensino Fundamental - Evolução das taxas de transição na 5ª série 1993/94, 1995/96 e 1996/97.

Fonte: BRASIL, 1998a, p. 29

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda apontam que tal fato, pode estar interligado às dificuldades enfrentadas pelos (as) alunos (as) ao chegarem a esta etapa de ensino (5ª à 8ª série). Destarte, acaba adotando um viés psicologizante, como pode ser observado no trecho a seguir:

a entrada dos alunos na quinta série tem sido marcada por dificuldades de integração às novas exigências, nem sempre explicitadas pela escola e que muitas vezes acabam interferindo no seu desempenho escolar. Basicamente dois fatores concorrem para tais fatos. Por um lado, os alunos (em sua maioria) são adolescentes, vivendo grandes transformações e procurando construir sua identidade. Por outro lado, são diferentes professores tratando, como especialistas, as áreas de conhecimento, sem preocupação com outras questões presentes no cotidiano escolar. Isso acaba fazendo com que os alunos, progressivamente, percam seu vínculo com a escola, anulando as

expectativas iniciais (aprender coisas novas, vivenciar experiências diferentes) e provocando o distanciamento entre seus objetivos e os da escola. (BRASIL, 1998a, p. 28-29).

E ainda enfatiza, que

a formação de professores de quinta a oitava séries também precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos. (BRASIL, 1998a, p. 35).

Com a finalidade de pensar a prática do (a) professor (a), os Parâmetros ressaltam a realidade enfrentada pelos mesmos, como a dupla jornada de trabalho decorrente da própria carga horária de trabalho e da defasagem salarial. Ainda destaca a quantidade de docentes predominantemente nas cidades, causando certa desvantagem na zona rural, onde há a predominância de unidocentes. Contudo, a culpabilização dos atores educativos persiste ao longo do documento, já que os mesmos são vistos como detentores de uma prática ultrapassada, sendo assim o documento aponta a necessidade de se “[...] romper com práticas inflexíveis, que utilizam os mesmos recursos independentemente dos alunos [...] (BRASIL, 1998a, p. 37)”, como um meio de superar o fracasso escolar.

No entanto, para Moreira (1996, p. 18), um dos maiores fatores atrelado ao fracasso escolar entre as camadas mais baixas, estaria no “[...] abismo entre seus *backgrounds* culturais e a cultura da escola”, defendendo assim uma postura crítica às diversas expressões culturais, de forma a garantir

[...] uma tensão dialética entre unidade e diversidade, sem destruir identidades culturais, sem impedir a exploração de novos horizontes culturais, sem impossibilitar o estabelecimento do diálogo entre diferentes grupos oprimidos, ainda que se trate de um diálogo perpassado por desiguais relações de poder.

Ainda nos PCN's, ao focalizarem a prática do (a) professor (a), há a defesa de que o (a) docente deve entender os alunos, desenvolver projetos, assim como “[...] redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com o intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos.”

(BRASIL, 1998a, p. 37). Nesta concepção, o professor (a) deve não só dominar o conteúdo que ensina, como estar a par das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento além de conhecer as dinâmicas sociais que perpassam a sociedade e o âmbito escolar.

Para os PCN's, a educação que constrói a cidadania é a mesma que tem um (a) professor (a) capaz de estabelecer o processo de ensino e aprendizagem focado nos saberes necessários para os (as) alunos (as), e tal discurso acaba sendo apropriado pelos atores educativos como se pode ver no depoimento abaixo, ao questionar a Vice-Diretora se os PCN's contribuíram para o ensino das distintas disciplinas:

Eu acho que contribui quando você tem vontade, né, de trabalhar, como um professor que está aberto que quer agir com informação. Se não acontecer isso você pode até seguir os PCN's de cabo a rabo que não vai fazer diferença, né. Eu acho que é um estado que a gente tem que estar disposto enquanto educador, então seja contribui né. Se você estiver muito bem, se você quiser muito que a coisa aconteça. Você pode pegar um conteúdo tradicional, você pode pegar qualquer coisa, se você tiver envolvido, se você estiver como eu posso dizer?...Amarrado com aquele compromisso, ele vai fazer diferença não importa se é PCN ou não.

Sendo assim, a fala da Vice-Diretora confirma o que já estava presente no documento elaborado pelo Ministério da Educação, em que se desconsideram outros fatores, como o acesso a materiais didáticos, as especificidades de cada turma e da escola, entre outras questões que podem influir no pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para Jacomeli (2004), o conteúdo e a metodologia utilizada tornam-se imprescindíveis para a formação do aluno (a) crítico e reflexivo na perspectiva dos PCN's, sendo assim, o conhecimento não deve ser construído de forma abstrata e desligado do cotidiano, mas, através de um modelo curricular e de concepções de ensino e de aprendizagem baseado em um modelo que chamam de *construtivismo*<sup>90</sup>. Destarte, fica uma questão colocada por

---

<sup>90</sup> Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, o termo construtivismo viria da convergência de diversas teorias que possuem como núcleo central o “[...] reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento”. Ainda segundo o documento, entre estas teorias “[...] destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias.” (BRASIL, 1998a, p. 71).

Moreira (1996), o que poderia justificar a adoção e a predominância do construtivismo nos Parâmetros, em detrimento de outras teorias? Ponto este não respondido pelos PCN's, pois como observa Jacomeli (2004, p. 100), o documento limita-se a apontar o construtivismo como um meio de levar os conhecimentos trabalhados em sala de aula a servirem “[...] de instrumento para que o aluno reflita sobre as coisas e possa mudar o rumo de sua própria vida.”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma educação voltada para a cidadania deve pautar-se nas questões sociais que seriam apresentadas aos alunos com o intuito de estimular a reflexão e a aprendizagem do mesmo, sendo assim os Temas Transversais presentes no documento seriam uma forma de eleger “[...] questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social.” (BRASIL, 1998b, p. 36). O documento ainda destaca que o processo de escolha do conteúdo dos Temas Transversais, seguiu o seguinte critério:

- Urgência social

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.

- Abrangência nacional

Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade.

- Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental

Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

- Favorecer a compreensão da realidade e a participação social

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1998b, p. 25-26).

Desta forma, percebe-se a defesa de um projeto de educação total, como já foi destacado com base em Sacritán (2000), projeto este que caminha no sentido de ampliar os componentes curriculares para além do tradicional, que no caso do PCN caminha na defesa,

de uma formação que desenvolva nos (as) alunos (as) um posicionamento responsável diante da vida coletiva, conforme pôde se ver na citação acima. Para Moreno (1998, p. 57), defensora da adoção dos Temas Transversais no currículo, tal adoção permitiria a ruptura de aulas seqüenciadas, monótonas e baseadas em antigos esquemas, para a construção e apresentação de “[...] conteúdos globalizados em torno de certos eixos condutores, assegurando-lhes assim uma continuidade relacionada a uma nova organização cuja coerência é garantida pelas necessidades da temática a tratar”.

Para Jacomeli (2004), a análise dos quatro critérios (urgência social, abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; e favorecer a compreensão da realidade e a participação social) que determinam os conteúdos que seriam contemplados pelos Temas Transversais, mostram que a premissa de prioridade de tais Temas seria mera retórica que caminha no sentido de impor obrigatoriedade na adoção dos mesmos, já que a manutenção das disciplinas tradicionais do ensino, tais como História, Geografia, entre outras, acabam sobrepostas pela ênfase dada aos valores. Percebe-se desta maneira, a existência de uma possível contradição entre os avanços trazidos pelos Temas Transversais que enfocam diversos aspectos sociais que perpassam a sociedade, já que a ênfase nos valores pode ser interpretada, como uma possível sobreposição<sup>91</sup> que contribuiria para o detrimento dos conteúdos mais tradicionais presentes nas disciplinas, conforme observa a autora. No entanto, se para Jacomeli os Temas Transversais seria algo a mais que poderia sobrepor o conteúdo tradicional, os mesmos também podem ser vistos como uma oportunidade de inserção de temas importantes para a sociedade e que podem ser unificados ao conteúdo trabalhado com os (as) alunos (as).

Neste sentido, o discurso presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais chama a atenção para as formas de inserção de tal proposta curricular. Sendo assim, são elencados quatro níveis considerados imprescindíveis para tal concretização, no entanto, para a análise aqui realizada focalizar-se-á o terceiro nível, que determina:

O terceiro nível de concretização curricular refere-se ao uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais na elaboração do projeto educativo de cada escola, expressão de sua identidade, construído num processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua.

Esse processo deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, buscando um comprometimento desses profissionais com o trabalho

---

<sup>91</sup> Para Jacomeli (2004), tal inversão aconteceria nos PCN's, já que os mesmos colocam em destaque os Temas Transversais, ou seja, as diversas áreas do conhecimento acabam à disposição dos princípios norteadores estabelecidos por temas, como Saúde; Pluralidade cultural; Trabalho e consumo; Ética; Meio ambiente; e Orientação sexual.

realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe escolar discutem e organizam objetivos, conteúdos, abordagens metodológicas e critérios de avaliação para cada ciclo. (grifo nosso) (BRASIL, 1998a, p. 51).

No terceiro nível de concretização, o documento enfatiza a importância do projeto educativo elaborado nas escolas, como meio de concretizar os PCN's, já que o mesmo é visto como uma forma de intervir na realidade social, quando estabelece como diretrizes

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar. (BRASIL, 1998b, p. 24).

Vale ressaltar que o primeiro item acaba contra argumentando a afirmação feita por Jacomeli (2004) anteriormente, em que a mesma se refere a uma possível sobreposição dos Temas propostos pelos PCN's as disciplinas presentes no currículo.

Ao analisar o Projeto Educativo<sup>92</sup> da escola pesquisada, percebe-se a adoção destas diretrizes norteadoras na construção do mesmo, ainda mais ao verificar como o conceito de cidadania é abordado. Sendo assim, com base no quadro abaixo, pode-se compreender a forma como o projeto da escola constrói o discurso da educação voltada para o exercício da cidadania.

Projeto Educativo da escola pesquisada (Plano de Gestão da Escola, 2007, p. 8 - 16 )
5. OBJETIVOS DA UNIDADE ESCOLAR 4. permitir ao aluno exercitar a cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação;
6. METAS E AÇÕES DA UNIDADE ESCOLAR 6.1. Metas Imediatas: 5. implementação da cidadania e da dimensão política;
8. PLANOS DE CURSO 8.1. Objetivos do Ensino Fundamental

<sup>92</sup> Destaca-se que na escola pesquisada no Estado de São Paulo o Projeto Educativo foi nomeado como Plano de Gestão da Escola.

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como o 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;
- desenvolver o 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;

#### Quadro 5 – Projeto Educativo da escola

Com base no que exposto, fica possível perceber que a escola estabelece um diálogo com as diretrizes defendidas pelos PCN's na constituição de uma educação voltada para o exercício da cidadania, conforme explicitado em tal documento. A inter-relação estabelecida entre os Parâmetros e o Plano de Gestão da Escola (2007) na defesa de valores, é defendida pelos PCN's (BRASIL, 1998a), já que o mesmo ressalta que a falta de ênfase da escola nas habilidades morais e sociais de alunos (as) provenientes das camadas mais baixas contribui para a múltipla repetência, abandono dos estudos, entre outras questões, que afligem a educação brasileira.

Desta forma, o PCN aponta que na perspectiva de atender um público que “[...] nem sempre conseguiu ver muito sentido no trabalho feito” (BRASIL, 1998a, p. 36) pela escola, cabe aos profissionais da educação estabelecer uma relação cooperativa com a comunidade, tendo como meta o estabelecimento do convívio social, da cooperação e que atuem na construção de identidades que, entre outras questões, estabeleceriam um diálogo com a concepção de educação dos atores educativos da escola pesquisada, como se pode ver no depoimento da Vice-Diretora e da Coordenadora da escola:

Eu acho que assim, que o papel da escola, é de dar informação, sabe? Essa educação que a gente fala né. É que a gente tem até que ensinar senta direito, masca de boca fechada, joga esse chiclete, não fale palavrão, isso vira caso, sabe? Isso que é o formal que a casa deveria passar, e não passa. Conclusão sobra à informação e sobra este tipo de educação para a gente, que seria de pai e mãe no caso, não seria da escola. Ele teria que trazer pra escola o que aprendeu né. Mas não traz. (grifo nosso) (Coordenadora da escola).

eu acho que deveria ser a educação formal, é de....de ensinar o conteúdo, trabalhar conceitos, né? É..., se você domina alguns conceitos você consegue ir pra frente da aula. Outra coisa que a Secretaria impõe, é que você dê a educação que é de casa, né? Por favor, muito obrigado, não corra, não grite, não bata no outro, respeite o seu próximo, é.... ensinar tomar banho [...], tem um tempo que eu estou fora da sala, quando eu estava a gente tinha que ensinar as crianças a tomar banho, como lavar o pipi, como



lavar a pepeca, né? Tudo isso, para você ver, coisa que a gente aprendeu na nossa casa, com os nossos pais. Então, desvirtuou as coisas, tirou as responsabilidades dos pais e passou para a escola e aí a gente perde a identidade também, assim como os pais também perdem a identidade, não sei se um dia a gente vai conseguir resgatar isso. (grifo nosso) (Vice-Diretora da escola).

Pelos depoimentos é possível constatar que se por um lado os (as) professores (as) reconhecem e se identificam com a necessidade de trabalhar determinados conceitos e valores, por outro, sentem também a dificuldade de abordarem as necessidades mais imediatas da comunidade em que a escola está inserida, pois como observa Sacristán (2000), os PCN's e os Temas Transversais, encaixam-se na concepção de currículos modernos, em que se exige

[...] além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que respondam as necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 58).

Quando o documento elenca as mudanças necessárias para a educação brasileira, a sala de aula é apontada como lugar privilegiado para a concretização de tal projeto curricular, como já foi mostrado anteriormente no texto ao abordar os níveis de concretização presentes em tal documento. Sendo assim, a valorização dos atores educativos se daria através de mecanismos, como a capacitação dos mesmos, além da determinação de metas que possam ser avaliadas, na tentativa de quantificar a capacidade dos professores (as) em desenvolver uma educação pautada no desenvolvimento (a) do aluno (a)-cidadão (ã), que seja, de preferência, crítico e reflexivo das dinâmicas sociais.

Para Jacomeli (2004, p. 7), “sempre que a ideologia liberal buscou se articular, se ‘arejar’ frente às novas demandas da sociedade capitalista, a escola foi chamada para incutir valores sociais desejáveis para o momento histórico”, estabelecendo assim uma relação entre educação e cidadania, baseado em uma concepção do mito liberal de educação, em que a escola<sup>93</sup> recebe a responsabilidade de atender às necessidades mais imediatas da sociedade capitalista e quando tal intento não acontece os atores educativos são responsabilizados, seja

<sup>93</sup> Vale ressaltar que Jacomeli (2004), em sua análise, só considerou as demandas da sociedade capitalista sobre a educação, no entanto, nas escolas socialistas e anarquistas a educação também é responsabilizada em atender as necessidades imediatas da sociedade em que estão inseridas, contudo, com o objetivo da emancipação humana que não é o mesmo das sociedades capitalistas.

porque ainda detêm uma prática arcaica, ao não utilizarem os materiais adequados, ou porque simplesmente não receberam a formação adequada para os novos desafios.

Dentro deste quadro de defesa da educação como meio para o aluno exercer a cidadania, deve-se compreender como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais constroem a concepção de uma cidadania voltada para a prática política e suas possíveis implicações.

### **3.3.2 - Cidadania como prática política**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a constituição de uma educação para a cidadania deve pautar-se na defesa dos seguintes princípios baseados na Constituição Federal de 1988:

- Dignidade da pessoa humana

Implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

- Igualdade de direitos

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

- Participação

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de todos na construção e a ampliação da democracia no Brasil.

- Co-responsabilidade pela vida social

Implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. (BRASIL, 1998b, p. 21).

Sendo assim, a cidadania enquanto prática política deve garantir basicamente: o estabelecimento do ser votante e atuante de movimentos sociais; e que tal prática se dê de forma efetiva, no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, na tentativa de superar as injustiças sociais, assim como o estabelecimento da solidariedade e cooperação.

Em relação ao Projeto Educativo da escola pesquisada, é possível observar que o mesmo caminha em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com os Temas Transversais, como se pode ver nos objetivos do Ensino Fundamental presente no documento, ou seja, o aluno (a), nesta etapa de ensino, deveria

compreender a cidadania como participação social e política, assim como o 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. (PLANO DE GESTÃO, 2007, p. 14).

Para compreender a concepção de cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais voltar-se-á para o ensaio *Cidadania e classe social*, de T.H. Marshall (1967) pois, como observa Saes (2000), tal obra mostra-se um referencial teórico essencial para compreender o conceito de cidadania na sociedade contemporânea. Desta forma, o processo de elucidação da concepção marshalliana de cidadania torna-se um modo de compreender as idéias, valores e concepções presentes nos PCN's.

Apesar de Marshall (1967) não explicitar de forma clara qual seria a sua definição de cidadania é possível perceber determinados pontos presentes ao longo de seu ensaio, que permitiria uma visualização de tal definição. Para Saes (2000), na obra de Marshall fica explícito a defesa da participação como um modo de definir a cidadania, sendo assim, a participação dar-se-ia: de forma integral com o estabelecimento da comunidade política, através da fidelidade não só aos padrões de civilidade, mas também à herança social construída ao longo da história e, por fim, a garantia de acesso aos bens materiais e ao bem-estar, presentes na sociedade.

Com a finalidade de analisar a definição de cidadania presente em Marshall, voltar-se-á para o processo de estruturação e desenvolvimento de suas idéias, já que, deste modo, fica mais fácil explicitar os caminhos tomados pelo autor para abordar o conceito de cidadania.

Sendo assim, Marshall centra a sua análise no desenvolvimento deste conceito com base na história<sup>94</sup> da Inglaterra, mais especificamente no período moderno e contemporâneo, além de tecer considerações sobre o período medieval, o que permite visualizar o ponto central para o desenvolvimento do conceito de cidadania na sociedade moderna. Para Saes

---

<sup>94</sup> Para Saes (2003, p. 14), uma polêmica em torno da obra de Marshall, refere-se à aplicabilidade ou não de sua proposta teórica para outras realidades nacionais distintas da inglesa, ou seja, “a polêmica pode tomar esta direção pelo fato de que, não obstante a advertência de Marshall de que a sua análise se limitava ao caso inglês, o seu texto não apresentava argumentos teóricos que inviabilizassem a elevação de sua análise de caso à condição de esquema teórico geral sobre a evolução da cidadania nas sociedades capitalistas”.

(2000), Marshall veria certo antagonismo entre a cidadania e o regime feudal, haja vista que neste período histórico não haveria, por parte do Estado, o reconhecimento do princípio de igualdade entre os homens, já que

na sociedade feudal, o status era a marca distintiva de classe e medida de desigualdade. Não havia nenhum código uniforme de direitos e deveres com os quais os homens – nobres e plebeus, livres e servos – eram investidos em virtudes da sua participação na sociedade. Não havia, nesse sentido, nenhum princípio sobre a igualdade dos cidadãos para contrastar com o princípio da desigualdade de classe. (MARSHALL, 1967, p. 64).

No trecho acima, é possível destacar dois pontos centrais presentes no desenvolvimento das idéias de Marshall (1967), ou seja, a ênfase dada pelo autor não só à participação, mas também na divisão da cidadania, em direitos e deveres constituídos ao longo da história da Inglaterra.

A delimitação da cidadania em direitos e deveres está presente não só nos PCN's e Temas Transversais, como também podem ser visualizados no discurso dos atores educativos da escola pesquisada:

Cidadania... É o que eu te falei outro dia. É... Eu vejo assim, como fosse os direitos e deveres de um cidadão, e você conquista através eu acho assim do... Seu cotidiano, do... Seu dia-a-dia, das suas atividades, do teu empenho, sabe isso? (Coordenadora).

É... Cidadania pra mim, acho que ta atrelada a dois fatores: os direitos e os deveres, né. E ai há uma inversão e uma confusão nisso tudo, por isso eu acho que é um processo muito difícil de construir, de ser construído, mas eu percebo que aqui na escola que com o passar do tempo às coisas vão se ajeitando, né. Claro, que tem crianças que é difícil construir isso, porque o dia-a-dia deles é mais difícil, é muito mais invertido do que na escola, em casa também, né. É mais eu acredito que um dia a gente consiga ter uma coisa mais igualitária no sentido de exercer a cidadania né. (Vice-Diretora).

Cidadania é praticar atos dentro de uma legislação, né. Para todos. Atendendo sempre o bem comum. Acho que em resumo seria isso. (Diretora).

Com base no depoimento da Coordenadora, Vice-Diretora e Diretora é possível perceber que a concepção do conceito de cidadania das três não só caminham na divisão do mesmo em direito e deveres. Na fala da Coordenadora percebe-se a cidadania como uma conquista que se dá no cotidiano, enquanto no discurso da diretora fica explícito a ênfase dada à legislação, em que a cidadania constrói-se a partir da normatização estabelecida pela

sociedade. Ou seja, com base nos depoimentos dados pode-se compreender uma inter-relação com a visão marshalliana da cidadania enquanto prática política.

Contudo, ao considerar a concepção de Marshall sobre a cidadania, deve-se ponderar a divisão feita pelo mesmo no que tange aos direitos, ou seja, direitos civis, políticos e sociais, visão esta que estabelece um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao longo deste documento, determina, como objetivo do Ensino Fundamental<sup>95</sup>, desenvolver no aluno a compreensão da “[...] cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.” (BRASIL, 1998a, p. 55).

Segundo o que traz a Introdução aos Temas Transversais, a questão da cidadania na sociedade atual caminha em conjunto com os princípios democráticos e com a possibilidade de construção de uma sociedade baseada em tais princípios, sendo assim, em uma perspectiva restrita

[...] a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar. (BRASIL, 1998b, p 20).

Enquanto, num sentido mais amplo, a cidadania a partir da

[...] conquista de significativos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que expressam a desigualdade social e a luta pela crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos. (BRASIL, 1998b, p. 20).

Para Marshall (1967), o estabelecimento e distanciamento dos elementos presentes no conceito de cidadania foram “[...] tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente – os

---

<sup>95</sup> Ressalta-se que o trecho utilizado para explicitar os objetivos do Ensino Fundamental nos PCN's, também está presente no Plano de Gestão (2007) da escola pesquisada, com a finalidade de justificar os objetivos do Ensino Fundamental.

direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX.” (MARSHALL, 1967, p. 66).

Sendo assim, o autor, ao abordar tal construção dos direitos, não só “[...] propõe, assim, uma classificação dos direitos individuais que equivale na prática a um quadro de indicadores concretos da cidadania” (SAES, 2000, p. 11) no capitalismo, como estabelece hierarquias no desenvolvimento dos mesmos, ou seja, cria-se a ilusão de que existem degraus que estabelecem a separação de um direito para outro e que para ter acesso a outro nível do degrau precisa antes passar pelo anterior.

Nesta perspectiva, o direito civil tornar-se-ia para o mesmo imprescindível à “[...] implantação do capitalismo, já que sem tais direitos os homens não poderiam participar livremente do mercado, seja como compradores, seja como vendedores de força de trabalho” (SAES, 2000, p. 13), já que se estabeleceriam as liberdades necessárias para o desenvolvimento do capitalismo, tais como, liberdade de ir e vir, individual, pensamento, fé, imprensa, além do direito à justiça.

Os direitos civis, para Marshall (1967, p. 79), lançariam para o homem a proteção de si mesmo, ou seja, um dos princípios essenciais do liberalismo, ao estabelecer para “[...] cada homem, como parte de seu status individual, o poder de participar, como uma unidade independente, na concorrência econômica, e tornaram possível negar-lhes a proteção social [...]”.

Segundo Saes (2000), Marshall veria o período de estabelecimento dos direitos civis, como um momento em que a cidadania e a desigualdade de classe estabeleciam uma relação totalmente funcional, já que o funcionamento de um mercado livre acabaria por estabelecer a posição de cada um na sociedade capitalista. Contudo, com o desenvolvimento dos direitos políticos e sociais levaria a sociedade de uma fase funcional da relação entre cidadania e desigualdade para uma fase conflitual, já que haveria uma “[...] diminuição das desigualdades de classe (o que não significa, para Marshall, que tais direitos entrassem propriamente em contradição com o capitalismo).” (SAES, 2000, p. 13-14).

Para Saes (2000, p. 14), a visão de Marshall sobre a relação da cidadania com a desigualdade e suas congruências, só seria possível porque o mesmo desenvolve uma interpretação subjetiva das classes sociais presentes na sociedade capitalista, ou seja, as classes sociais se definiriam “[...] pelo sentimento de diferenciação e de distanciamento que cada grupo social experimenta em relação aos demais”.

Sendo assim, para Marx (2002, p. 23), no Estado em que o homem “[...] é considerado como um ser genérico, ele é membro imaginário de uma soberania imaginária, acha-se

despojado de sua vida individual real e dotado de uma generalidade irreal”. Contudo, Marx observa que, para atingir a emancipação humana, a mesma só seria possível,

somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado ‘forces propres’ como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2002, p. 42).

Em relação aos direitos políticos, Marshall (1967, p. 63-64) enfoca o desenvolvimento da participação que permitiria ao sujeito não só se candidatar a algum cargo político, como também na escolha de seus representantes. Enquanto o direito social garantiria “[...] um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”.

Ou seja, para Marx (2002 p. 37), o conceito de segurança social torna-se um princípio supremo da sociedade burguesa, em que “[...] a sociedade somente existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade”.

No intento de garantir o cumprimento de determinados princípios ou direitos na sociedade, Marshall (1967) enfatiza o estabelecimento de quadros institucionais que venham a atuar direta ou indiretamente em tal processo. Dessa forma, para avançar de um *status* social típico do regime feudal para a cidadania moderna na sociedade capitalista, tornar-se-ia necessário, em sua visão, uma evolução institucional, que passaria por mudanças geográficas e funcionais, ou seja, não só deixariam de ser instituições locais para nacionais, como perderiam o seu caráter multifuncional para assumir a especialização exigida para o novo sistema social, conforme observa Saes (2000).

Sendo assim, o estabelecimento de instituições nacionais específicas, contribuiria para que o sujeito saísse do quadro de *status* presente em uma sociedade estamental como a feudal, para adentrar numa sociedade que decomporia os seus direitos, em civis, políticos e sociais. Para Saes, com base em Barbalet (1989, apud SAES, 2000), a ênfase dada por Marshall (1967) à decomposição dos direitos contribuiria para demonstrar que o mesmo subestimou as lutas populares no processo de construção da cidadania na Inglaterra, assim como não construiu uma proposta teórica que pudesse definir

[...] os papéis respectivos das classes trabalhadoras, das classes dominantes e da burocracia de Estado no conjunto do processo de criação de qualquer novo direito; processo esse que envolve o desempenho de papéis diferenciados, como pressão, negociação, deliberação, execução etc. (SAES, 2000, p. 12).

Em relação às classes trabalhadoras, é possível perceber na obra de Marshall (1967) um recorte que caminhou no sentido a desvalorizar este grupo social, já que o autor nem sequer cita as Revoluções do século XVII, mais especificamente a Revolução Puritana e Gloriosa, movimentos estes que possuíam não só um caráter antifeudal, como viria a instaurar a liberdade civil. Além do mais,

[...] dificilmente uma efetiva libertação jurídico – política dos trabalhadores teria ocorrido, caso o ciclo revolucionário do século XVII não tivesse aberto a via para uma remodelação meritocrática e antiestamental do aparelho de Estado inglês, não apenas no seu ramo militar (o exército de novo tipo) como também no seu ramo local (os condados). (SAES, 2000, p. 15).

No que tange às instituições, voltadas para a defesa dos direitos sociais, Marshall destaca basicamente duas instituições: o sistema educacional e os serviços sociais<sup>96</sup>. Na visão do autor, a escola assume uma posição determinante na formação dos cidadãos, demonstrando assim uma perspectiva em congruência com a percepção Iluminista da educação. Sendo assim, para Marshall (1967, p. 73)

a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.

Para Marshall (1967, p. 73), a educação foi imprescindível para desenvolver os direitos sociais, como para preparar o sujeito para a utilização dos direitos civis e políticos. Em relação ao direito civil, o autor enfatiza que o mesmo é destinado para pessoas “[...]

<sup>96</sup> Para Marshall (1967, p. 93), os serviços sociais deveriam ser ampliados no fito de atender as necessidades básicas da população, contudo tal medida não veria para estabelecer a igualdade de renda, uma vez que o objetivo da cidadania na sociedade capitalista, na percepção do autor, é estabelecer a igualdade de status. Sendo assim, “qualquer pessoa capaz de ultrapassar o mínimo garantido por suas qualidades próprias esta livre para fazê-lo. Tal sistema se assemelha, em sua aparência, a uma versão mais generosa da supressão de classes em sua forma original. Eleva o nível inferior, mas não limita automaticamente a superestrutura”. Sendo assim, a desigualdade passa a ser legitimada pelos termos da justiça social, já que todos possuem as mesmas oportunidades, ou seja, “basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito igual de ser reconhecido como desigual.” (MARSHAL, 1967, p. 101).



inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”. A escolarização garantiria não só produção científica com um trabalhador qualificado, como também permitiria o desenvolvimento da democracia política com um eleitorado preparado para exercer a sua função. Logo, na percepção do autor, a educação é vista como um “[...] dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros.” (MARSHALL, 1967, p. 74).

A educação, nesta perspectiva, deveria não só educar o eleitorado, para garantir o bom desenvolvimento da democracia representativa na sociedade capitalista, como atribuiria um *status* que acompanharia “[...] o individuo por toda a vida com o rótulo de legitimidade, porque foi conferido por uma instituição destinada a dar aos cidadãos seus justos direitos.” (MARSHALL, 1967, p. 102). Desta forma, não só se vende a panacéia<sup>97</sup> da educação redentora dos desajustes presentes na sociedade capitalista, como se enfatiza a participação do povo no poder político, estabelecendo tal princípio como essencial para o desenvolvimento de uma cidadania enquanto prática política, sem apontar os possíveis desvios na concretização dos mesmos, conforme se pode observar no quadro a seguir.

Marshall (1967) ao enfatizar a participação e a escola como responsável pela formação do cidadão preparado, acaba deixando de lado, as tensões existentes entre os diversos grupos sociais, ou seja, cai na premissa de que o simples estabelecimento do sufrágio universal e do regime democrático, seria suficiente para garantir o domínio da maioria sobre os seus governantes. No que tange à representatividade, Saes (2000) aponta, com base em autores considerados conservadores e liberais – progressistas, possíveis barreiras e desvirtuamentos presentes no processo de representatividade, constituído a partir do sistema eleitoral.

Conservadores	Liberais - progressistas
Momento pré – eleitoral: limitaria a participação do cidadão, a partir do momento, que as escolhas dos candidatos para os cargos públicos, dar-se-iam pelos interesses instituídos pelo partido.	Opressão do voto secreto: seria visto por estes autores, como um meio de limitar o poder de pressão da classe trabalhadora sobre os candidatos eleitos.
Escolha do representante: seria determinado muito mais pela atuação do candidato durante a eleição, do que pelo desejo dos eleitores.	Deformação dos interesses políticos na expressão eleitoral, a partir do momento nos quais não existem meios de calcular as diferentes motivações que levariam à escolha

<sup>97</sup> Ao utilizar a expressão *panacéia da educação redentora*, não consiste em negar as possibilidades de mudança perpetuadas pela escola, mas em questionar a visão liberal presente na escola tradicional sobre a educação, que acaba atribuindo uma visão em muitos aspectos supervalorizada sobre as reais possibilidades de transformação da mesma, além de contribuir para a negação da constituição do cidadão para aqueles que não passaram por uma instituição educacional.

	de um determinado candidato.
--	------------------------------

Quadro 6 – Processo de representatividade

Ao apontar a educação como meio determinante na formação do cidadão participativo, Marshall (1967, p. 76) ainda traz determinadas idéias e concepções que devem ser destacadas, como o intento de compreender o homem ideal concebido para a sociedade capitalista. Sendo assim, a cidadania, ao desenvolver-se concomitantemente com o capitalismo, “[...] que é o sistema não de igualdade, mas de desigualdade”. Caminharia no sentido de defender a igualdade de *status* entre os indivíduos, que para o autor, seria o suficiente para garantir “uma justiça universal e uma lei igual para todos deve, inevitavelmente, enfraquecer e, eventualmente, destruir a justiça de classe.” (MARSHALL, 1967, p. 77).

Logo, o sujeito, com base nas idéias de Marshall (1967), não veria incompatibilidade entre a desigualdade e a cidadania democrática, ou seja,

isto significa que desigualdades podem ser toleradas numa sociedade fundamentalmente igualitária desde que não sejam dinâmicas, isto é, que não criem incentivos que se originam do descontentamento e do sentimento de que ‘este tipo de vida não me agrada, ou ‘estou decidido a fazer tudo para que o meu filho não passe pelo que passei’. (MARSHALL, 1967, p. 108).

Se na visão de Marshall (1967), fica patente o processo de adequação às normas instituídas ao gosto do liberalismo, ou seja, que primam pela defesa da liberdade econômica e do consumidor para o sistema capitalista. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais, ao se apropriarem de tais idéias e concepções para a educação, não só avançam em relação aos currículos tradicionais ao focar a realidade social, como acabam estabelecendo uma inter-relação com a concepção de cidadania enquanto prática política, mas também com a percepção de uma educação voltada para o exercício da cidadania como defendido por Marshall (1967), ou seja, uma educação que deve desenvolver nos sujeitos cidadãos habilidades morais e sociais.

Na introdução dos PCN’s como nos Temas Transversais observou-se, duas perspectivas na abordagem do conceito de cidadania, ou seja, a educação enquanto responsável pela construção da cidadania nas futuras gerações e a cidadania enquanto prática política. No entanto, se até o momento considerou-se a cidadania no documento em pauta, assim como a sua constituição histórica através das Revoluções Burguesas, Socialistas e no Brasil (como foi feito no primeiro capítulo), compete, neste momento, dar voz aos atores

educativos, na tentativa de desvendar a micropolítica, para entender a escola enquanto instituição cultural e de socialização, onde as pessoas interagem e legitimam as suas ações.

### 3.3.3 - O cotidiano e o currículo oculto

Segundo Sacristán (2000, p. 43), a “educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressão de proposições ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto do simples fluir da ação”, nesta perspectiva considera-se imprescindível levar em conta o currículo oculto ao analisar o cotidiano e o depoimento da professora de História, direção e alunos (as), para elucidar aquilo que está invisível, que assume “[...] contornos difusos, mais dificilmente controláveis, cuja efetividade se vê mais no seu currículo oculto [...]”.

Para Silva (2003, p. 78), o currículo oculto constitui-se “[...] por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, desta forma, a percepção dos atores educativos sobre o conceito de cidadania, faz parte do currículo oculto. Assim, o depoimento das pessoas inseridas na escola pode manifestar tanto o currículo oficial quanto expressar suas atitudes, valores, orientações, comportamentos, assim como, fatores morais, éticos e políticos diante da formação dos alunos e alunas. Pois, como bem observa Carvalho (2004, p. 102-103),

[...] sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos; sendo respeitosos e exigindo que eles também o seja é que ensinamos o respeito, não como conceito, mas como princípio de conduta. Porém é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois se as virtudes, como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também são os vícios, como o desrespeito, a intolerância e a justiça. E pelas mesmas formas.

Posto isso, antes de analisar o depoimento dos mesmos, torna-se necessário não só compreender como o PCN desenvolve o conceito cidadania (como foi feito anteriormente), mas também a relação entre educação e cidadania (análise esta que será feita ao longo deste item), para desvendar o currículo oculto que, como observa Silva (2003, p. 80), “[...] expressa uma operação fundamental da análise sociológica, que consiste em descrever os processos

sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente”.

Ao considerar os (as) alunos (as) da escola pesquisada, busca-se compreender a percepção dos (as) mesmos (as), não só sobre o conceito de cidadania, mas também sobre o que é ser cidadão e cidadã para os mesmos. Em relação ao conceito de cidadania os (as) alunos (as) apresentaram grande dificuldade em defini-la, no entanto, com base nos depoimentos obtidos é possível extrair algumas percepções que ajudam elucidar o comportamento e valores destes estudantes.

Para um aluno da 8ªA: “Ah... O que é cidadania? Fazer o bem? Fazer o correto, sei lá, sei lá” (grifo nosso). Já para uma aluna da 6ªA: “Cidadania é tipo assim você é um cidadão é cidadania é, por exemplo, você ter um... Ser amigos de todos sem... é sem briga, essas coisas, isso é ser cidadania” (grifo nosso). Enquanto para uma aluna da 6ªB: “É já ouvi falar cidadania, mas nunca cheguei assim para ver o que era, o que era mesmo cidadania, nunca perguntei nada disso. Já ouvi, a ta legal cidadania, o que é cidadania agora? [...]”.

No depoimento dos (as) alunos (as), percebe-se uma leitura moralizante do conceito de cidadania, ao utilizarem expressões como: *Fazer o correto*, *Ser amigos de todos* e *sem briga*, os (as) alunos (as) demonstram uma percepção focada nos deveres, mas também no ajuste às estruturas e normas de funcionamento da sociedade, questão esta que se confirma ao questionar os (as) mesmos (as), acerca de por que se consideravam um cidadão (ã):

Segundo o aluno da 8ªA: “Ah... Porque ah... Sei lá... Tipo assim... Quando alguém pede ajuda, o certo é conceder ajuda para a pessoa, [...]” (grifo nosso). Para a aluna da 6ªA: “Porque assim eu sou que nem todos, se uma pessoa me xinga, eu vou e já procuro tipo assim a polícia e explico porque ela me xingou, como se fosse racista, sou cidadã que nem todos e não posso é receber uma ofensa sem ofender a outra pessoa”. No entanto, para a aluna da 6ªB: “Ai eu sou uma cidadão porque eu gosto da escola, eu participo das coisas, eu acho que faz bem para a escola, ajudando a escola a fazer para mim, como fazer pro professor, como para todo mundo, então eu também acho que sou cidadã [...] acho que é isso”.

Em relação aos depoimentos, destaca-se de um aluno da 7ª A que apesar de não saber responder o que era cidadania, quando questionado se si considerava um cidadão, acabou demonstrando que manifesta uma concepção de ajuste aos padrões erigidos na sociedade capitalista, como se pode observar a seguir:

Ah por que... Eu não brigo, brigar eu brigo, não vou falar que eu sou santo porque ninguém é santo, eu brigo porque eu também sou muito estressado,

se me xingam eu parto para a porrada, eu não sou muito de guardar, quando uma coisa que eu não gosto, eu não... Ah cidadão mais ou menos... Porque eu trabalho, eu estudo . (grifo nosso) (Aluno da 7ªA).

Com base nos depoimentos, é possível perceber que os (as) alunos (as) não possuem ainda uma concepção muito clara sobre o que é ser um cidadão, nem do conceito de cidadania, contudo, apesar de demonstrarem uma fala de certa forma moralizante, também manifestam determinados princípios que estão atrelados ao conceito de cidadania, tais como: solidariedade, respeito ao próximo, participação e deveres.

Apesar da pesquisa aqui desenvolvida focar-se no Ensino Fundamental, ao longo da mesma, foram entrevistadas duas alunas do Ensino Médio, já que as alunas ocupavam o cargo de Presidente e Vice-Presidente do Grêmio Estudantil (conforme já explicitado na Introdução). Destarte, considera-se enriquecedor destacar o depoimento de uma das alunas, para demonstrar a sua concepção a respeito do que é ser uma cidadã. Segundo a aluna,

uma cidadã, incluindo direitos e deveres? Olha, eu posso te dizer que cidadã assim, vamos colocar assim, [pausa] uma cidadã fora da escola, eu me considero sim, porque quando eu acho que alguma coisa esta errada que nem a prefeitura, tem um enorme buraco na rua da minha casa, que vaza água de mês em mês, então sou aquela reclamona que liga o dia inteiro para a prefeitura. Só que Brasil, prefeitura, interior de São Paulo né, não dão muito ouvido só dão quando a gente vai ao Procon, então eu reclamo. Minha mãe fala [nome da aluna] vai lá, eu vou, e eu me considero uma cidadã assim tanto dentro como fora da escola, tipo eu olho, que nem eu não olho só o meu lado cidadã de reclamar, eu olho o lado cidadã de exercer, igual na escola, as vezes eu reclamo muito, a minha classe principalmente reclama muito da, de uma professora e eu vejo o nosso lado que o nosso lado também ta certo mas vejo o lado dela, tanto que a sala ficou revoltada comigo, porque entre aspas eu defendi a diretora, a diretora não perdão, a professora, mas também eu fiquei do lado da classe, entendeu? Então eu só fiquei no meio e eles não queriam isso, eles queriam que eu fosse totalmente meio que do lado deles, entendeu? Então por isso que eles acabaram até meio tipo [nome da aluna] você é uma [pausa] chata assim, mas eu me considero. (grifo nosso) (Aluna do 2ºA, Presidente do Grêmio estudantil).

A partir do depoimento da aluna, percebe-se não só uma visão mais clara do conceito de cidadania, como uma perspectiva que enfatiza o direito do consumidor, ao ressaltar em sua fala a omissão do poder público em relação aos direitos do cidadão. Ao apontar o Procon, como a instituição em que registraria uma queixa contra um encanamento furado na rua, a aluna acaba confundindo as instâncias de responsabilidade, no entanto, acaba lançando luz

sobre uma questão presente na sociedade atual, ou seja, a supervalorização do direito do consumidor em detrimento de outros direitos.

Segundo Sorj (2000, p. 60), o estabelecimento do direito do consumidor encaixa-se entre os diversos princípios que fazem parte da luta dos direitos da cidadania, todavia, também enfatiza que a supervalorização dada a este direito na sociedade neoliberal, pode ocultar questões essenciais, como: sentimento de privação presente na sociedade de consumo; valorização da atuação do indivíduo ligada ao isolamento, entre outras questões.

De maneira geral, o neoliberalismo estimula a constituição do indivíduo em negação ao cidadão, já que

o que emerge no lugar das normas sociais evanescentes é o ego nu, atemorizado e agressivo à procura de amor e de ajuda. Na procura de si mesmo e de uma sociabilidade afetuosa, ele facilmente se perde na selva do eu [...] Alguém que tateia na bruma de seu próprio eu não é capaz de perceber que esse isolamento, esse 'confinamento solitário do ego', é uma sentença de massa. (BECK, 1995, p. 40 apud BAUMAN, 2001, p. 47).

Segundo Martins (2003), romper com os grilhões da opressão, alienação e controle na sociedade atual, perpassa não só pelos processos de constituição do ser político, mas também, por uma Pedagogia que tenha como meta, práticas democratizantes. Avançando em relação às ideias do autor, considera-se que estas práticas devem se construir de forma consciente para desmascarar as tensões, estimular a participação consciente, mas também expor o currículo oculto.

Deste modo, há que se considerar o cotidiano escolar, assim como as práticas do currículo (oficial e oculto) que se constroem dentro desta instituição, na perspectiva de visualizar práticas que contribuam ou não para a formação dos (as) alunos (as) ali presentes. Posto isso, antes de analisar o depoimento dos atores educativos, considerar-se-á algumas das atividades desenvolvidas pela escola durante o tempo da observação, mais especificamente o Projeto *Saber Mais* e o trabalho artístico realizado no muro da escola, que demonstram o currículo sendo construído no cotidiano.

Em relação ao Projeto *Saber Mais*, o mesmo surgiu de uma parceria da escola, com a Secretaria Municipal de Saúde, Faculdade de Medicina de Marília e Universidade de Marília. O projeto visava atender aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, tendo como propósito abordar, com os alunos e alunas, os diversos aspectos da sexualidade humana. Segundo a justificativa do projeto, apesar dos diversos meios de comunicação disponíveis, os mesmos acabam por informar, mas não formam o cidadão, sendo assim, cabe à escola formar estes

alunos e alunas, para que os mesmos estejam seguros em relação a eles próprios e em relação aos outros no que diz respeito, especialmente à sexualidade. Sendo assim, o material do projeto indica alguns temas que poderiam ser abordados pela escola, temas tais como: puberdade, homossexualidade e gravidez precoce.

Os temas poderiam ser abordados de diversas maneiras pelos atores educativos, através de recortes de jornais e revistas, elaboração de faixas e cartazes, filmes educativos e a elaboração de um livro sobre o assunto pelos alunos da 5ª série. O projeto ainda recomendava a busca de uma interdisciplinaridade (o que demonstra a inter-relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais) para o desenvolvimento do mesmo.

No momento de apresentação do projeto pela Coordenadora da escola, a mesma destacou a atuação da Professora de Ciências e do Professor substituto de Matemática que estavam à frente do mesmo. A Coordenadora ainda ressaltou a necessidade da adoção de tal projeto, utilizando como exemplo um caso que aconteceu na própria escola<sup>98</sup>, em que a mãe de um aluno havia adotado dentro de casa atitudes para humilhá-lo, já que para a mãe, como o filho demonstrava atitudes que poderiam ser consideradas femininas, logo o mesmo só poderia ser *gay*, segundo a concepção da mãe. Desta maneira, a mãe o colocava para fazer trabalhos domésticos e ainda dizia que aquilo era trabalho para mulher. De maneira geral os professores e professoras presentes na reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC<sup>99</sup>), quando o caso foi comentado, ficaram chocados com os relatos da Coordenadora, no entanto, uma professora se manifestou, dizendo que a mãe estava certa em abrir os olhos do filho.

Segundo Silva (2003, p. 79), a postura da professora ao concordar com as atitudes da mãe do aluno manifesta os valores que permeiam a sociedade, demonstrando que “[...] as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual [...]”.

Na mesma reunião, uma outra professora presente ainda comentou que, entre as alunas a barriga de gravidez acabava se tornando um troféu, já que em alguns lugares como a favela, que situa-se próxima da escola, a criança advinda da gravidez é vista como futura mão de obra para o tráfico de drogas. Tal observação feita pela professora serve para elucidar as relações sociais na escola que constituem, como bem observa Silva (2003, p. 79) “[...] uma das fontes

---

<sup>98</sup> Ressalta-se que o caso relatado pela Coordenadora, levou a direção da escola a tomar uma atitude a favor do aluno, em que a mãe do mesmo foi chamada à escola para uma conversa, com a finalidade de superar os problemas entre os dois.

<sup>99</sup> A reunião de HTPC, é o momento em que professores (as) em conjunto com o professor (a) coordenador (a) discutem e avaliam assuntos relativos a escola, tais como, trabalho e projeto pedagógico, problemas que surgem na sala de aula, processo de ensino-aprendizagem e etc.

do currículo oculto [...]”, ou seja, “[...] as relações entre professores e alunos, entre administração e os alunos, entre alunos e alunos”, relações essas que permeiam a realidade, como pode ser visto no depoimento a seguir

É uma coisa difícil pra gente trabalhar. Porque eles têm, um outro linguajar, um outro tratamento que às vezes a gente estranha, né. E... Isso assusta e... E nega e vai. A gente tenta impor, né. O que a gente acha que é certo, então é... Se você analisar fora do calor da hora, que você tem para consertar [...] e o tempo inteiro a gente faz isso. [...]. Eu acho difícil, porque por mais que a gente tente sentir, e eu faço esse exercício, eu me polio muito. Eu converso bastante isso com eles. O que eu não quero para mim, eu não faço para o próximo, eu faço como se fosse para mim uma lei. É que demora para fazer as coisas, eu fico pensando, se fizesse comigo eu gostaria? Então, às vezes eu ponho mais tempo para conversar,... E agora o que eu vou falar? O que vai fazer com que as coisas modifique? Sem que o trate mal, o desrespeite, para que não fique um vazio entre a pessoa que eu sou e que fui criada e a maneira que ele é e que foi criado, a gente tem que se respeitar. Obviamente, eu acho que às vezes a gente pisa na bola, se você for ver ou for analisar o dia inteiro, analisar, você pisa na bola, né. [...]. (Vice-Diretora).

Na fala da Vice-Diretora da escola, a mesma chama a atenção para os desafios enfrentados pelos atores educativos ao lidarem com alunos que possuem uma realidade social muito distante das suas, o que acaba gerando conflitos e tensões que, como bem expressa a Vice-Diretora em seu depoimento: “Sem que o trate mal, o desrespeite, para que não fique um vazio entre a pessoa que eu sou e que fui criada e a maneira que ele é e que foi criado, a gente tem que se respeitar”. A fala da Vice-Diretora aponta para uma reflexão importante para os atores educativos, ou seja, repensem a sua maneira de agir, articular e falar, na tentativa de romper com uma linguagem que assuma um contorno naturalizado e que acaba por reproduzir um modelo classificatório e estereotipado da realidade social.

Já numa conversa com a Professora de Ciências, sobre o projeto de sexualidade elaborado por ela, relatou que trabalhou mais com as turmas de 5ª e 7ª séries, sobre as questões que envolvem a sexualidade além do HIV, já em relação à 8ª série ela trabalhou mais o corpo humano conforme previa a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para esta série. Para as 5ª e 7ª, ela ainda utilizou uma sessão do jornal Folha de São Paulo, a Folhateen, para auxiliar no seu trabalho.

Segundo a Professora, no desenvolvimento do projeto tentou seguir a faixa etária dos (as) alunos (as), não colocando ou estimulando temas e questões que considerava inapropriado para determinada idade, postura esta que pode ser questionada, considerando que a docente perdeu a oportunidade de trabalhar os diversos temas que cercam a sexualidade, já



que independente da idade dos (as) alunos (as) a realidade que os cercam (televisão, revistas, entre outros meios) acabam trazendo diversas informações referentes à sexualidade, logo, trabalhar essa questão de forma abrangente é um meio de demonstrar para os (as) mesmos (as) que tal temática faz parte da vida das pessoas e deve ser tratada de forma natural, sem maiores constrangimentos.

Em relação ao projeto do muro da escola, uns dias antes das férias de julho, a Professora de Artes desenvolveu com os alunos e alunas um trabalho no muro da mesma que tinha como objetivo trabalhar valores atrelados a conservação do patrimônio, haja vista que a escola em 2006, conforme relatado anteriormente, encontrava-se com a sua pintura deteriorada. O muro da escola, que antes era todo pichado, estava agora coberto com algumas pinturas feitas pelos (as) alunos (as) da escola, não só o muro expunha a arte dos alunos, mas também o saguão de entrada do prédio trazia alguns quadros com suas pinturas. Seguem abaixo duas fotografias dos trabalhos realizados pelos alunos:



Figura 3 – Fotografia do trabalho realizado pelos alunos no muro da escola



Figura 4 – Fotografia do trabalho realizado pelos alunos no saguão da escola

O que chamou a atenção é que, num primeiro momento, seria muito mais fácil e prático para a escola simplesmente mandar pintar o muro, no entanto, a escola optou por adotar uma medida mais bela, esteticamente, assim como mais educativa, ao tornar o muro uma grande tela e os seus (suas) alunos (as) em pequenos (as) pintores (as). Esta atitude da escola serve para demonstrar que o currículo oculto não é ruim por si só, já que esta atitude de convidar os alunos a pintarem o muro serviu para passar mensagens afetivas, tais como, conscientização em relação à conservação do patrimônio público, participação e trabalho em grupo.

Outra questão que se destaca é a atuação dos atores educativos da escola pesquisada, em relação à classificação de alguns alunos (as) como D.M. (deficiente mental). Haja vista que a escola ao detectar os (as) alunos (as) com problemas de aprendizagem só podem direcioná-los para freqüentar a sala de recursos, caso os tenha cadastrado no site da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp), como alunos (as) D.M.. Numa conversa informal com a Diretora da escola a mesma relatou o caso da 5ª série C, sala esta que tinha dois casos considerados graves pelos (as) professores (as), ou seja, um dos alunos não era alfabetizado e o outro aluno apresentava grandes dificuldades de aprendizagem. Em relação ao primeiro aluno, ele sequer reconhecia as vogais. Segundo a diretora, os alunos foram classificados como D.M. (deficiente mental), no site da Prodesp, o que determinava que os mesmos deveriam freqüentar a sala de recursos. Para compreender

melhor a questão da classificação de D.M. presente no site da Prodesp e como a escola lidava com tal situação, a questão foi colocada durante a entrevista com a Diretora.

É uma pergunta difícil, porque eu mesma já questionei a Diretoria de Ensino, né. É... A legislação que hoje está em vigor para essa sala de recurso. Ela fala que nós mesmos profissionais da escola podemos fazer um relatório dessa criança falando das suas dificuldades, nós não atestamos que essa criança é portador de necessidades especiais, em momento algum, mas infelizmente o sistema da educação na hora que nós vamos fazer esta matrícula qualifica esta criança ou como D.M. ou como D.V. E as opções são gravadas, nós não podemos fazer observações. É aquilo ou não tem outra alternativa. Mas nós enquanto profissionais da escola temos feito assim um encaminhamento,... Vamos fazer um encaminhamento de um aluno que é comprovado, que realmente o corpo docente não quer assinar, né. Só vai fazer o relatório. É comprovado com exame médico, né. Fora isso nós não temos nenhum caso, nós temos sim caso de alunos com epilepsia que são encaminhados, mas também porque tem o diagnóstico médico, senão a gente não encaminharia. Mas realmente é algo que choca, me chocou, quando eu entrei realmente no Estado, saber que para passar este aluno para uma sala de recurso teria que ser enquadrado como portador de necessidades especiais. E é uma criança como outra qualquer. (Diretora da escola).

A necessidade de colocar no site da Prodesp o aluno ou aluna como D.M. para que os mesmos possam frequentar uma sala de recurso, torna-se uma questão preocupante, considerando que não se exige um laudo médico para que o mesmo seja feito. Apesar de o site só ser acessado pelos (as) professores (as) e direção, tal atitude não diminui a gravidade, já que pode estimular não só um olhar preconceituoso entre os mesmos, como gerar sentimentos de exclusão e indiferença dos (as) professores (as) em relação ao aluno (a) rotulado (a) como D.M..

Perante as questões colocadas até aqui, há que se considerar o depoimento dos atores educativos da escola pesquisada, para observar a percepção dos mesmos sobre a relação entre educação e cidadania.

Ao ser questionada a este respeito, a Diretora respondeu

Cidadania e educação? Eu acho que nós formamos, formamos nossos alunos para serem cidadãos atuantes. É... Esse é o papel da educação mesmo, nós não vamos fugir disso, né. A educação tem um... A base dela é tornar esse aluno pensante como um cidadão atuando em comunidade. (Diretora da escola).

A Vice-Diretora argumentou da seguinte forma

Eu acho que a gente ainda esta um tempo até lá. A gente esta num turbilhão ainda, porque é... Assim... As coisas começam a se encaixar agora. É então vamos ter que construir às vezes... Parte de cada alicerce para que as coisas fluam melhor. [...] Aqui a gente tenta fazer com que eles entendam direitos e deveres, a gente tenta conversar com eles, ser democrático... Mostrar as diversas opções, né... Qual que a gente pode seguir, qual é a melhor nesse sentido, mais algumas coisas não dá para fazer [...] a escola inteira fala não vou participar do Saesp, não tem como, né. Tem que participar e... Ai você tem que enxergar o lado positivo disso... Talvez, né. [...] Então vamos enxergar, tentar enxergar o que foi posto para fazer transformar, aonde esta a nossa dificuldade,... A gente pode conversar com o professor, com os alunos e ter um feedback e ai a gente cresce e ai que você consegue... Fazer daquilo que foi imposto, uma outra situação, eu acho que é ai que a gente tem que aprender a fazer isso, o papel de um adulto.

### A Professora de História

Ainda vai muito tempo pra gente construir a cidadania, é através ai da, do ensino. Acho que isso não compete só a escola, compete também a vários setores ai da sociedade, várias partes da sociedade para contribuir ai. A escola é apenas uma parte, é assim que eu vejo.

Com base na fala da Diretora, da Vice-Diretora e da Professora de História percebe-se o reconhecimento da escola enquanto local privilegiado para a formação do cidadão e da cidadã. No entanto, pautar a construção da cidadania e a formação do (a) cidadão (ã) apenas no âmbito educativo é limitar a discussão já que nega a cidadania para aqueles (as) que não passaram pelos processos de escolarização, pois, como observa Krawczyk (2005, p. 800), “[...] a educação não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua”.

Se no depoimento da Diretora percebe-se uma aproximação do discurso liberal entre educação e cidadania, por parte da Professora de História, a mesma reconhece a atuação de outras instancias sociais. Contudo, se nas falas acima fica expostas o otimismo dos atores educativos, enfatiza-se que a Coordenadora da escola, em seu depoimento, aponta as dificuldades para o desenvolvimento da relação entre educação e cidadania:

Ai é que ta, se cidadania é direitos e deveres... Eu acho que infelizmente não andam juntas educação e cidadania. Sabe, você vê aluno jogar lixo no chão, ele já sabe... Que a gente tem programa pra isso, é meio ambiente e tal, mas eles não se atêm a essas coisas. Por mais que você fale, não ta ligado, ele não vai... Eu acho que tão cedo isso não vai ficar junto, não vai ta andando paralelamente. Falta muita consciência, não é? Ser um cidadão, com educação.

Na fala da mesma é possível perceber apenas uma das dificuldades encontradas pela escola para formar o (a) aluno (a). No entanto, a Coordenadora, ao dizer que *falta consciência* por parte do aluno, e a forma como colocou o sua fala, demonstra que a consciência aqui está relacionada à idéia de adequação a determinados valores. Neste caso, a cidadania seria para pessoas que assumissem rituais, regras e comportamentos considerados adequados para o modelo social vigente, demonstrando assim, que no processo de construção da cidadania, existe “processos de complicação estrutural e cultural [...]” que “[...] são amplificados pelo fato de que vivemos num mundo modelado por um pensamento – o neoliberalismo – que glorifica o mercado e é estruturalmente egoísta e anti-social.” (NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Difundir discursos que defendem o estabelecimento de paradigmas atitudinais considerados adequados diante de outros, assim como a obtenção de determinados conhecimentos, como a única forma de reconhecer o cidadão, consiste em apregoar uma concepção de educação, voltada para o emudecimento das tensões entre classes, já que tal visão se constrói numa percepção maniqueísta da realidade, em que conhecimento faz oposição à ignorância mas, essencialmente, ignora que o homem, enquanto ser político e social, sabe muito bem de suas necessidades, além de lutar cotidianamente pelas mesmas. Para Buffa (2007, p. 15), o conhecimento, em determinado momento, mostrou-se como uma forma de romper com os ideais medievais, ou seja, “era preciso laicizar o saber, a moral, a política. Era preciso separar nitidamente fé e razão, natureza e religião, política e igreja”. E isto ainda é muito forte na sociedade atual de uma forma geral, construindo percepções e valores que as pessoas têm da escola e da educação.

Sendo assim, torna-se essencial desvendar o currículo oculto, na perspectiva de compreender como atitudes, valores e comportamentos são erigidos na escola, estruturas estas que acabam influenciando na formação das crianças e jovens pois, como observam Fonseca e Magina (2006, p. 3), “[...] não é possível separar os efeitos dessas mensagens daquelas de natureza cognitiva. Sua prática está intimamente ligada as experiências vividas pelos professores” e alunos.

Com o propósito de avançar e direcionar a análise aqui desenvolvida, focar-se-á nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, assim como no depoimento da professora responsável pela disciplina na escola pesquisada, já que o currículo escrito mostra-se um meio fecundo de orientação para a análise da escola. Destarte, busca-se ainda nesta fonte documental não só os aspectos formais e conscientes, mas também aos seus “[...] processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislação é interpretado de diferentes

formas, sendo freqüentemente subvertido e transformado” (SILVA, 1995, p. 9), demonstrando assim a construção cotidiana da cultura escolar.

### 3.4 - O Ensino de História e o PCN de História

Na perspectiva de compreender a proposta de currículo para o ensino de História advindo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e o trabalho realizado em sala de aula pela professora da disciplina, tecer-se-á algumas considerações a respeito da disciplina de História e as idéias inter-relacionadas à mesma, já que “[...] a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra [...] desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes.” (CHERVEL, 1990, p. 220).

Para Chervel (1990, p. 179), o surgimento da palavra disciplina no início do século XX, vem atender à necessidade de um termo lexicológico mais amplo e genérico que atenda às necessidades do espírito e da sociedade em evolução a partir da contraposição da disciplina literária com a científica, ou seja, passa-se “[...] do geral ao particular, e passa a significar uma ‘matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual’”.

Desta forma, a concepção de disciplina está ligada à idéia de disciplinar o espírito, através de regras e métodos que domina cada área não só do pensamento, como da arte e do conhecimento. Segundo Chervel (1990, p. 181), constrói-se, aos poucos, uma percepção que cerceia a autonomia das disciplinas, em que as mesmas são vistas e interpretadas como simplificações, ou seja, reduzem-se a co-relação entre saberes determinados e métodos pedagógicos estabelecidos, por uma “[...] pedagogia lubrificante, encarregada de lubrificar os mecanismos e de fazer girar a máquina”.

Assim sendo, é corrente na sociedade a visão de que as disciplinas escolares devem “[...] simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade”, ou seja, a Pedagogia deve “[...] arranjar métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido possível e o melhor possível a maior porção possível da disciplina da ciência de referencia.” (CHERVEL, 1990, p. 181).

Na intenção de compreender o ensino de História, enquanto disciplina escolar, parte-se do princípio de que o *saber escolar* não se limita a apropriar o conhecimento acadêmico e

simplificá-lo, mas em considerar que muitos dos saberes presentes na escola, mas também em suas representações e nos (as) alunos (as) foram criados “pela própria escola, na escola e para a escola”, conforme observa Chervel (1990, p. 181). Segundo o autor, o contexto escolar e suas características rompem com a mera reprodução e estimulam novos saberes que se fazem presentes no cotidiano, mesmo que isso não seja perceptível aos atores educativos. Sendo assim, o desafio torna-se entender as características do saber histórico escolar presente no cotidiano e o seu processo de criação, levando em consideração os diversos aspectos presentes no depoimento da professora de História.

Com base em Chervel (1990), é possível perceber que o processo de constituição e funcionamento das disciplinas escolares não deve se restringir à análise das políticas educacionais, nem das orientações pedagógicas, mas também considerar três problemas imediatos: gênese da disciplina, a sua função e, por fim, o funcionamento.

Em relação à gênese da disciplina, Sacristán (2000, p. 69) destaca que os diversos campos do conhecimento constroem-se numa dinâmica histórica, em que o conhecimento acumula tradições e rupturas, no qual o mesmo “é um discurso laborioso elaborado no tempo através do qual acumulou usos e tradições, acertos e erros, tendo passado por uma série de etapas evolutivas, na qual sofreu cortes, iluminou novos campos de saber, etc”.

Desta forma, deve-se analisar o ensino de História ao longo da história, com o intuito de entender as transformações e discursos interligados a tal disciplina até a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998c).

Para Fonseca (2003), no século XVIII, a História, enquanto disciplina, imbuí-se de traços considerados mais precisos, em que são estabelecidos objetivos mais elaborados, além de uma teoria mais fundamentada. Sendo assim, a História, durante o período referente à Idade Média até o século XVII, possui uma concepção atrelada à providência divina, ou seja, caminha conforme os desígnios religiosos da época. Contudo, a partir do estabelecimento dos Estados nacionais na Europa, o conhecimento histórico acaba sendo direcionado para a política, com a finalidade de preparar os príncipes para o exercício e a consolidação do poder. Desta forma, “o discurso historiográfico foi deixando de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia de dinastias e de nações, traço que manteve forte até o início do século XX.” (FONSECA, 2003, p. 21).

Em relação ao Brasil, segundo Abud (2006, p. 29), no século XIX<sup>100</sup> com a fundação do colégio Dom Pedro II<sup>101</sup> e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro<sup>102</sup> (IHGB), a História torna-se disciplina, campo do conhecimento este que já nasce marcado por um discurso elitista, já que a disciplina é vista como meio de “[...] formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder”. Ressaltar que, neste momento, o Brasil estava consolidando a sua independência de Portugal, sendo assim, a História enquanto disciplina escolar e acadêmica, possuía o objetivo de construir uma nacionalidade para o país recém independente. Neste quadro, de construção de uma identidade nacional, tanto o Colégio quanto o Instituto, assumem a responsabilidade de construírem o passado brasileiro ao gosto das classes dirigentes, ou seja, um passado que demonstrasse uma civilização que caminhava “[...] em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação.” (ABUD, 2006, p. 30).

No intento de construir este passado ideal para a nova nação, o IHGB, em 1843, lança um concurso, com a seguinte pergunta: Como se deve escrever a História do Brasil? Von Martius, ao propor que tal processo deveria atentar-se “[...] para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira” (ABUD, 2006, p. 30), acaba saindo vencedor do concurso.

Deve-se compreender, como destaca Fonseca (2003) que, com o fim do século XIX, uma questão se colocava à sociedade brasileira, ou seja, neste momento não só havia diminuído a população escrava, como havia a necessidade de inserir e reconhecer esta população dentro de um quadro nacional. Desta forma, Von Martius, ao considerar as três raças e que a mestiçagem seria o trajeto mais seguro para uma civilização ideal, acabou por atender aos interesses imediatos de uma elite interessada em construir uma identidade nacional<sup>103</sup>.

---

<sup>100</sup> Já no século XIX, o pensamento liberal adaptado à moda brasileira, acaba determinando os objetivos da educação, ou seja, formar o “cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. A conformação do indivíduo à vida civil passaria assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos.” (FONSECA, 2003, p. 44). Em relação à idéia de adaptação (ou deturpação) do liberalismo à realidade brasileira, recomenda-se o livro, *Ao vencedor as batatas*, de Robert Schwarz, mais especificamente o capítulo *As idéias fora do lugar*.

<sup>101</sup> Segundo Fonseca (2003), o Colégio Dom Pedro II foi visto durante um longo tempo, como um colégio modelo, chegando ao ponto de determinar os currículos, principalmente para o ensino secundário.

<sup>102</sup> Para Abud (2006), o IHGB assume, neste momento, a responsabilidade de construir a genealogia brasileira, com a finalidade de estabelecer uma identidade nacional.

<sup>103</sup> Segundo Fonseca (2003, p. 46), a preocupação de construir uma identidade nacional no Brasil inicia-se no século XIX e vai até a década de 1930, em que as “[...] elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira”. Em relação ao início do século XX, percebe-se a difusão de idéias relacionadas com o estabelecimento de uma identidade



Logo, não é de se estranhar que tais idéias tenham influenciado e ganhado força, com o IHGB em suas pesquisas, principalmente da História da Pátria e o Colégio Dom Pedro II, na elaboração dos manuais didáticos, conforme observa Abud (2006). Sendo assim, a história produzida e ensinada hierarquizava os fatos históricos de forma linear e distante do locutor, como se pode depreender “[...] pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma história eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia.” (FONSECA, 2003, p. 47).

Segundo Abud (2006), o Colégio Dom Pedro II permaneceria até 1931, como colégio-modelo na determinação dos conteúdos do currículo de História, o que demonstra que nem com o advento da República houve mudanças no que tange à concepção da História. No entanto, é possível visualizar, com base nos materiais didáticos da época, que já começava a surgir uma preocupação com os métodos empregados no ensino da disciplina. A partir do século XX haveria uma preocupação em desfazer

[...] certa sobreposição entre história sagrada e história profana. Foi com esse objetivo que se introduziu, a partir da segunda década do novecentos, a disciplina escolar ‘Instrução Moral e Cívica’, que, articulada ao ensino de História, visava a reforçar os sentimentos patrióticos da população. (FONSECA, 2003, p. 51).

A partir das décadas de 30 e 40 do século XX, às escolas brasileiras incorporam-se a lógica racional capitalista em que o professor, como detentor do saber, passou a sofrer, por parte do Estado, um processo de requalificação pautada pela centralização do Ministério da Educação e Saúde Pública, como meio de atender às novas exigências de adoção de uma política educacional que privilegiasse a segurança nacional e que se adequasse às necessidades econômicas.

Sendo assim, a Reforma implementada em 1931, com Francisco Campos<sup>104</sup>, ganha destaque neste processo de restabelecimento de uma política voltada para o Estado Nacional, em que se consolidaria a adoção de “[...] programas curriculares estruturados<sup>105</sup>, com

---

nacional, concepção esta que perpassa toda a sociedade brasileira, resultando em movimentos políticos (tenentismo) e culturais (modernismo), conforme observa Abud (2006).

<sup>104</sup> Para Abud (2006, p. 33-34), a Reforma Francisco Campos expressa as idéias vigentes no período de sua elaboração, já que defendia uma postura nacionalista por parte do Estado, assim como antiliberal, em que o Estado era responsável por direcionar o “[...] povo, considerado como ‘massas’ que deveriam ser guiadas pelas elites, verdadeiro motor das transformações pelas quais o Brasil deveria passar para chegar ao desenvolvimento”.

<sup>105</sup> Conforme observa Abud (2006), o Ministério da Educação neste momento, nas escolas secundárias, unificaria os conteúdos de História do Brasil e Geral, em uma disciplina intitulada História da Civilização. Contudo, os professores (as) na época veriam tal mudança como uma perda de espaço do ensino de História dentro da escola, já que a unificação levou a diminuição da carga horária. Sendo assim, junto às queixas do professores (as), une-

definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais.” (FONSECA, 2003, p. 52). Com base em Bittencourt (2006), é possível perceber que a defesa de um currículo estruturado, caminha não só para atender às especificidades de determinado público inserido na instituição escolar, como se volta para as questões consideradas essenciais para a sociedade e sua cultura.

Já em 1942, com a Reforma Gustavo de Capanema, acontecem mudanças significativas em relação ao ensino de História, ou seja, a História Geral e do Brasil são separadas novamente, o que levou ao aumento de sua carga horária, além da confirmação, da disciplina de História, como responsável por uma formação que fosse pautada pelo civismo, moralidade e patriotismo. Segundo Abud (2006), neste momento, é possível detectar, com base nas Instruções Metodológicas de 1945, a defesa de três pilares considerados imprescindíveis para o estabelecimento de uma unidade nacional:

unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural. Os eixos em torno dos quais os programas se estruturavam tinham significados relacionados à formação do Estado Nacional: a formação do ‘povo brasileiro’, a organização do poder político e a ocupação do território brasileiro. (ABUD, 2006, p. 36).

Ainda neste momento, permanecia a idealização das três raças constituidoras do povo brasileiro, seja pelo índio que era apresentado com base no mito do bom selvagem, que se aproximava fisicamente ao homem branco e, moralmente, ao ideal medieval, ou do negro, que se reduzia a mercadoria e que produzia outras mercadorias cujo valor era basicamente econômico. No caso do branco, mesmo miscigenado, estava caminhando para o branqueamento, que levaria o povo brasileiro aos patamares mais elevados, conforme observa Abud (2006). Ainda permanece nos currículos de história a valorização de um eurocentrismo visto e almejado, como um ideal para a nação brasileira.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, na década de 1960<sup>106</sup>, permanece a mesma concepção de ensino, voltado para a formação com base nos preceitos estatais, aspecto este intensificado com o Golpe militar de 1964, em que a educação passa a ter os seus objetivos determinados pelos padrões estabelecidos com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, segundo aponta Fonseca (2003).

---

se também o IHGB na defesa da autonomia da ‘História Pátria’, demonstrando “[...] claramente uma manifestação das posições nacionalistas, em detrimento das pedagógicas.” (FONSECA, 2003, p. 53).

<sup>106</sup> Para Abud (2006), esta LDB contribuiu para uma tecnização dos currículos escolares, a partir do momento, que se visava não só romper com a Reforma Capanema que era apontada, como elitista e livresca, mas também para preparar a mão-de-obra para o processo de industrialização no país.

Em 1968, com o Ato Institucional nº5, surgem os cursos superiores de licenciatura curta, que contribuíram para a precarização da formação docente e que visavam acatar às necessidades imediatas do mercado. Segundo Arruda (1991, p. 14), na década de 1970, a criação da disciplina de Estudos Sociais que englobaria História e Geografia, colaborou para que os professores tivessem uma visão superficial da realidade brasileira, já que os conteúdos foram transformados “[...] em padrões propagandísticos e cívicos, em consonância com a repressão que se fazia na época sobre intelectuais e instituições, privilegiando o patriotismo e o culto ao Estado”.

Segundo Fonseca (1993, p. 38), “a nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho e os heróis: estes conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica”, que retorna, neste momento, reformulada para as novas exigências sociais; momento este em que os militares visavam a identidade nacional, mas também, encobrir e garantir a divisão social e a manipulação das massas, que eram vistas como uma ameaça às estruturas vigentes.

No final da década de 1970 e 1980, ocorreram mudanças no ensino de História, o que levou à modificação dos Estudos Sociais imposta no período da Ditadura Militar. Em Minas Gerais<sup>107</sup>, a luta partiu para a defesa do aumento da carga horária de História e Geografia, além da busca de novas metodologias para a abordagem de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, numa tentativa “[...] de contornar a obrigatoriedade legal [...] permitindo uma dilatação da carga horária de outras disciplinas, como, por exemplo, História e Geografia [...] transformar os espaços destas disciplinas obrigatórias num espaço aberto ao debate.” (FONSECA, 1993, p. 41).

Com o processo de abertura democrática no país, novas possibilidades são pensadas para a renovação do ensino de História, mudanças estas que passam a considerar não só o marxismo, como proposta metodológica para esta disciplina, como ocorreu em Minas Gerais, mas também a *Nova História*, a partir do diálogo com a historiografia francesa, ou seja, a Escola dos Annales<sup>108</sup>. Tais propostas contribuiriam para o rompimento com uma visão

---

<sup>107</sup> Para Fonseca (2003, p. 63), o programa mineiro de 1986, demonstrava o anseio de professores e alunos, pela inovação do ensino de História, por uma disciplina que deixasse “[...] de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infra-estruturais para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo”.

<sup>108</sup> Segundo Burke (1997), o desenvolvimento da Escola dos Annales, pode ser dividido basicamente em três fases: de 1929 a 1945 - a 1ª fase, em que se enfatiza uma história problema, e que estabelece um maior compromisso com a sociologia e com a interdisciplinaridade, já que historiador deveria possuir as habilidades presentes em outras áreas, como arqueologia, paleografia, etc. Realizaram ainda uma ruptura com a história Rankiana, um respeito ao objeto que se dará através do respeito de seu tempo específico, uma nova forma de *olhar* o documento e novas fontes documentais que resultará numa revolução documental. No período de 1946 a

positivista do conhecimento histórico, além de permitir um questionamento sobre o ensino de História focado no Estado centralizador, tendo no PCN de História o marco de consolidação destas mudanças.

Sendo assim, destaca-se a Proposta Curricular elaborada na década de 1980, no Estado de São Paulo, proposta erigida a partir de um acordo firmado entre a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e a Universidade de São Paulo. Segundo Ricci (1998), já em 1986 as Delegacias de Ensino<sup>109</sup> presentes no Estado, foram convidadas a participarem do processo de elaboração do currículo<sup>110</sup>, através da escolha de um grupo de cinco a vinte professores que discutiriam e produziram relatórios que seriam utilizados para a elaboração da primeira versão.

Com base na pesquisa desenvolvida por Ricci (1998), a partir dos relatórios enviados à CENP, é possível ter uma idéia das dificuldades enfrentadas pelos (as) professores (as) para participarem de um processo democrático de elaboração do currículo, como também dos (as) mesmos (as) entenderem o que estava sendo proposto.

Em relação à participação, muitos (as) professores (as) mostraram desconfiança em relação a este processo, já que “[...] durante a década de 70, a relação dos professores com os órgãos dirigentes da SE fora marcada pela total ausência de diálogo e com a imposição de ‘pacotes’ que os desqualificava profissionalmente.” (RICCI, 1998, p. 5). Contudo, apesar da desconfiança manifestada por alguns, a perspectiva de mudança agradava muitos (as) professores (as), pois seria uma possibilidade de “mudar seu trabalho rotineiro, repensar os conteúdos há anos repetidos, os programas que nunca chegaram a ser cumpridos, as insatisfações advindas das condições e dos procedimentos do trabalho pedagógico [...]” (RICCI, 1998, p. 5).

Segundo Ricci (1998), alguns (as) professores (as) ainda manifestariam a dificuldade para trabalhar com a *Nova História*, o que era justificado pela defasagem entre o que era

---

1967 - a 2ª fase terá grande interesse na geo-história na qual mostrará a relação do homem com seu meio ambiente, utilizará a longa duração para construir a paisagem do Mediterrâneo e a ação do homem no ambiente. Para realçar a longa história dividirá o tempo histórico em tempo geográfico, tempo social e tempo individual. E por fim, de 1968 a 1989 - a 3ª fase será considerada uma geração de difícil classificação, sendo considerada fragmentada por alguns comentadores. Com esta geração haverá um retorno a história política (sem caráter determinante), dos eventos e sendo mantida por alguns a história quantitativa. Vai ser a primeira a escrever sobre a história das mulheres. Sendo uma geração mais aberta às idéias vindas do exterior como a nova história econômica, antropologia simbólica entre outras. E ainda haverá um maior interesse pela história das mentalidades, uma reação contra o domínio da história estrutural, social e contra a abordagem quantitativa.

<sup>109</sup> A partir dos anos de 1990, com a reestruturação do sistema educacional no Estado, é denominada Diretoria de Ensino.

<sup>110</sup> Segundo Caimi com base em Fonseca (1993, apud CAIMI, 2001), a proposta elaborada pelo Estado de Minas Gerais, nesta mesma época, passou por um processo completamente diferente, considerando que as discussões restringiram-se a um grupo seletivo e que no final das contas os professores receberam o mesmo como um pacote fechado com propostas curriculares.

ensinado nas Faculdades e o que era proposto pelo Estado. Sendo assim, era comum confundirem a metodologia proposta com base na *Nova História*, com a metodologia marxista. Além disso, jornais como *O Estado de São Paulo*, *Folha de São Paulo* e *Jornal da Tarde*, trariam artigos criticando a Proposta Curricular, muitas vezes argumentando que os (as) professores (as) deveriam ter a liberdade de fazer as suas escolhas, o que para Ricci (1998, p. 8), era “[...] um embate no qual estavam em jogo, além das posturas teórico-metodológicas e concepções históricas, questões políticas partidárias e violentas disputas de poder e de espaço nas instituições [...]”.

Apesar dos impasses e dificuldades apresentadas no processo de elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a década de 1990 mostrar-se-ia com propensões a adequar-se às novas propostas da historiografia contemporânea. Seja através dos livros didáticos que traziam para as salas de aulas as novas tendências, ou até mesmo por professores (as), que buscavam “um ensino de História que não mais privilegiasse os fatos políticos singulares, os grandes nomes e a cronologia linear e que também não tivesse como alicerce uma análise essencialmente econômica do processo histórico.” (FONSECA, 2003, p. 67).

Segundo Fonseca (2003), neste processo de adequação, as novas tendências historiográficas em conjunto com as novas políticas educacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ver-se-ia um crescimento considerável do mercado editorial voltado para os livros didáticos. Sendo assim, a avaliação e a compra dos livros considerados bons, segundo avaliação do PNLD, sofreriam mediação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos a partir de 1996.

Para compreender alguns dos aspectos da gênese do PCN de História focar-se-á o relatório produzido pela ANPUH (ano 6, n. 12) em 1998, documento este que demonstra as tensões geradas pela elaboração de uma proposta curricular nacional para a disciplina de História. Nesta perspectiva se leva em conta não só o relatório da ANPUH, mas também a resposta (BOLETIM DA ANPUH, n. 13, 1998) da Comissão responsável pelo PCN de História perante o Ministério da Educação.

Segundo Oliveira (2004), o primeiro contato dos (as) professores (as) de História com o PCN, ocorreu em 1996, durante o *II Seminário Perspectivas do Ensino de História*, em que o documento preliminar foi rechaçado pelo seu caráter conservador, segundo as pessoas presentes em tal evento, o que resultou na constituição de uma nova equipe que iria elaborar uma nova versão para o Ministério da Educação.

O caráter conservador atribuído à versão preliminar apresentada no II Seminário, deu-se por tal proposta negar “[...] toda uma história de experiências e reflexões sobre o ensino de História e se restringe ao perfil mais execrado pelos professores desta disciplina, a saber: história factual oficial (heróis nacionais, fatos e datas) e datas comemorativas nacionais.” (OLIVEIRA, 2004, p. 165).

Com o advento da nova proposta, elaborada pela nova Comissão responsável pela elaboração do PCN de História, as críticas não seriam muito diferentes. Giravam basicamente em cima de dois pontos: o processo de elaboração e o conteúdo do novo documento. Em relação ao primeiro ponto (elaboração), a crítica deu-se por dois aspectos: a desconsideração em relação às experiências vividas por professores (as) na sua realidade escolar, para focalizar propostas de currículo formais e oficiais. Além de centralizar a participação no processo de constituição do PCN de História, aos professores universitários deixando de lado professores (as) do Ensino Fundamental e Médio.

Em relação ao conteúdo, um dos pontos levantados foi “[...] no fato de que o documento é uma prescrição sobre todas as fases do ato educativo, não se constitui num parâmetro – no sentido original da palavra – mas num modelo, a ser copiados por todos”, conforme explicitado por Oliveira (2004, p. 166) com base no livro *Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas do ensino*, financiado pelo Núcleo Regional da ANPUH/Paraíba.

Nesta perspectiva caminhou o Parecer institucional elaborado pela Associação Nacional de História (ANPUH) presente no Boletim da ANPUH (nº6, 1998) no ano de 1998. Parecer este, que analisou as versões preliminares tanto da introdução dos PCN’s quanto o PCN de História, voltados para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.

Para Oliveira (2004), o parecer da ANPUH deixou claro que o processo de elaboração do PCN caminhou por uma composição elitista, uma vez que os pareceres solicitados aos diversos Estados da federação limitaram-se aos (as) professores (as) universitários.

No entanto, tal crítica foi questionada na Resposta, presente no Boletim da ANPUH n. 13 (1998), elaborada pela Comissão responsável pelo PCN de História. Segundo Oliveira (2004, p. 177), no texto publicado, a Comissão diz-se surpresa com a postura e teor do Parecer produzido pela ANPUH, além de questionar a elaboração do mesmo por uma única pessoa, no caso a 2ª Secretária da Diretoria Nacional da ANPUH na gestão 1997 – 1999. Conforme se pode ler abaixo:

A ANPUH é uma Associação que abriga professores universitários mas também professores de História do ensino fundamental e médio, possuindo

inclusive um GT de ensino de História. Ora, a atual diretoria desconsiderou qualquer possibilidade de reunir e promover debates com professores da rede de ensino ou mesmo divulgar o documento para seus principais interessados e optou por indicar um único especialista para, individualmente e de forma isolada, tecer críticas ao PCN. O Parecer institucional tornou-se, desta forma, expressão de uma única pessoa. (BOLETIM DA ANPUH, n. 13, 1998, p.2 apud OLIVEIRA, 2004, p. 177).

Destarte, a ANPUH adotou em seu Parecer o mesmo erro cometido, que alegava que havia ocorrido, na versão preliminar do PCN de História, já que perdeu a oportunidade de dar voz e ouvidos para os outros associados de tal instituição, desconsiderando que o posicionamento da ANPUH deveria ser

[...] coerente com vários dos seus sócios que foram pareceristas, de reuniões setoriais ocorridas, a Diretoria delegou a um dos seus membros – historicamente participante das discussões relativas ao ensino – a incumbência de, num espaço ínfimo de tempo, redigir o Parecer que seria de toda entidade.” (OLIVEIRA, 2004, p. 177-8),

o que passou a ser utilizado pela Comissão do MEC, para desqualificar o Parecer e as questões colocadas. Segundo Oliveira (2004), perdeu-se uma grande oportunidade em considerar as outras questões colocadas pelo Parecer, tais como: a comparação do Parâmetro com guias curriculares e a concepção de História adotada, entre outras questões, que permitiriam uma discussão ampla, profunda e democrática de uma proposta curricular.

Posto isso, entre as diversas críticas tecidas pelo parecer da ANPUH, considerou-se aqui a comparação do documento com um guia curricular e a concepção teórico-metodológica de História presente no mesmo, dois pontos que elucidam as inter-relações estabelecidas na gênese do documento. A crítica em relação a se o documento era um Parâmetro ou um guia curricular, seria porque o mesmo traz a “definição dos objetivos, temas e conteúdo – inclusive os transversais – metodologia a serem utilizadas e os critérios de avaliação.” (OLIVEIRA, 2004, p. 169). Como observa Moreira (1996, p. 12), apesar de a literatura trazer diversas definições e posicionamentos sobre o conceito de currículo, o mesmo aponta que o currículo nacional, poderia ser compreendido, como a tentativa de “[...] indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo institucional e avaliação”.

Vale ressaltar, que as propostas curriculares elaboradas nas décadas de 1980 e 1990 romperam com o modelo de currículo erigido com base em um quadro sinóptico, paradigma

predominante na década de 1970, que estabelecia de forma geral: conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e atividades pedagógicas. Ou seja, documentos como os PCN's seriam “[...] portadores de apresentações que procuram fazer uma reflexão sobre a área de conhecimento [...]” (MAGALHÃES, 2003, p. 174).

No caso do PCN de História é possível visualizar o estabelecimento de definições e critérios ao longo da reflexão proposta no texto. Apesar de ao longo do documento não se propor o tipo de avaliação (prova, relatório, trabalhos, etc) a ser dada em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, fica explícito a defesa da avaliação diagnóstica, em que

O professor deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 1998c, p. 62).

Já em relação à abordagem teórico-metodológica da História, o documento aproxima-se das proposições temáticas presentes na Nova História (Escola dos Annales), apesar de em momento algum o texto do PCN de História nomear esta tendência historiográfica, ao longo do texto é possível visualizar a adoção e a inter-relação com os princípios da Nova História, entre eles destaca-se: a abordagem da História a partir de eixos temáticos; a aproximação da História com outras áreas, como Filosofia, Geografia, Antropologia, Sociologia, entre outras áreas das Ciências Humanas; a defesa de diferentes durações de tempo histórico (longa, curta e média duração). Questões estas que já haviam sido observadas por Ribeiro (2006, p. 20) em sua análise, pois como descreve tal autor, o PCN ao focalizar as “[...] transformações no campo da produção do conhecimento histórico assumem a posição de tributários dessas ‘novas’ tendências historiográficas [...]” e acabam demonstrando a influência da Nova História.

Em relação às problemáticas presentes na segunda versão preliminar do PCN de História, as mesmas permaneceram na versão oficial entregue para as escolas e professores de História, pois, como se observou acima, o que poderia ter sido um momento de reflexão e debate com base no Parecer da ANPUH nacional, tornou-se um processo de desqualificação e que representou uma perda considerável para a construção do texto final do distinto documento.



Após um curto enfoque acerca da gênese da disciplina de História e do PCN de História, voltar-se-á para o segundo item apontado por Chervel (1990), ou seja, a função do ensino de História. Destaca-se que será dada ênfase ao Parâmetro Curricular Nacional de História, no entanto, antes de abordar o mesmo, serão destacados no quadro abaixo alguns aspectos relevantes do ensino de História ao longo do tempo para melhor ilustrar.

Período (Europa)	Aspectos relevantes	Funções (finalidade)
Idade Média ao século XVII		- Perpetuação da religião
Século XVII ao XIX	Referências metodológicas <sup>111</sup> : - Positivismo; - Marxismo	- Momento de transição entre um conhecimento de caráter teológico filosófico para um estatuto científico.
Século XIX	- consolidação do capitalismo	- Formação do cidadão, com base no sistema social e econômico; - Fortalecimento da identidade nacional.
Período (Brasil)	Aspectos relevantes	Funções (finalidades)
Século XIX	- O concurso do IHGB.	- Nacionalidade; - Genealogia; - Identidade nacional.
Século XX	- 1931: Reforma Francisco de Campos - 1942: Reforma Gustavo Capanema	- Nacionalidade; - Identidade nacional; - Desenvolvimentismo.
Década de 1960	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 4.024/61).	- Formação voltada para a adequação do cidadão a um Estado centralizador; - Nacionalismo.
Década de 1990	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/91); - Parâmetros Curriculares Nacionais.	

Quadro 7 – Aspectos e funções do ensino de História

No quadro, é possível observar dois momentos bem demarcados em relação à finalidade da História enquanto conhecimento. Antes da consolidação do capitalismo, a História voltava-se para uma proposta religiosa na perspectiva de divulgar os valores e

<sup>111</sup> Segundo Fonseca (2003), até o século XIX, caracteriza-se como um período de transição entre um conhecimento de caráter teológico filosófico para um estatuto científico, a partir do momento em que as ciências firmam-se através de propostas metodológicas, como o positivismo e o marxismo. Em relação à questão do método, o mesmo não só transformou “[...] à investigação histórica propriamente dita – a objetividade, as técnicas, a crítica documental -, mas também ao ensino nas escolas primárias e secundárias, que deveria obedecer a procedimentos específicos, como a adequação de linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da história da nação (LOPES, 2001 apud FONSECA, 2003, p. 24-25).

crenças do Cristianismo. Contudo, com o desenvolvimento do capitalismo, a História voltar-se-á inicialmente para a consolidação dos Estados Nacionais, o mesmo acontece no Brasil em relação ao período Imperial (país recém-independente), no desenvolvimento do processo uma questão passa a circundar o ensino de História, o nacionalismo voltado para a construção da identidade nacional.

Segundo Forquin (1993, p. 146), ao se considerar os saberes escolares enquanto processo social deve-se estar atento às *correlações funcionais*, ou seja, “[...] conforme as épocas, as sociedades, os públicos de alunos aos quais nos dirigimos, as ideologias pedagógicas que prevalecem, a configuração das relações de força entre os diferentes grupos que exercem um poder de controle sobre o aparelho de ensino [...]”, que estabelecem uma inter-relação, que adequaria o conteúdo e a forma que se ensina, ao estabelecer: “[...] a seleção, a hierarquização explícita ou implícita, a configuração didática dos saberes que se ensina [...]”.

Sendo assim, com o propósito de se considerar a prática que se constrói na escola pesquisada, focar-se-á os objetivos presentes no PCN para o ensino de História e a percepção da professora de tal disciplina sobre o mesmo.

Como já foi demonstrado anteriormente, ao longo dos PCN’s fica explícito a defesa de uma educação como meio de formar e preparar o (a) aluno (a) para o exercício crítico e consciente da cidadania, pois, “se em outras épocas, a cidadania estava relacionada sobretudo, com as questões da participação política no Estado e dos direitos sociais, hoje ela tem de enfrentar a questão da inclusão de novos direitos. Como uma espécie de agenda da cidadania para o século XXI [...]” (MAGALHÃES, 2003, p. 176).

Tal defesa caminha em consonância com o depoimento da Professora de História:

a educação pra mim está ligada à cidadania, à autonomia do indivíduo. Penso a educação como sendo o, é o prolongamento ai da cidadania, do exercício da cidadania e a educação pra mim ela tem que preparar o indivíduo pra vida, pro mundo, pra sociedade, não pro mundo do trabalho, nada disso, mas preparar como pessoa.

Sendo assim, é possível perceber que o discurso da mesma estabelece *em parte* um diálogo com a visão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ressalta-se que, no depoimento, a Professora deixa claro que a educação deve contribuir para uma formação voltada para a cidadania e *não pro mundo do trabalho*. O que demonstra, desta forma, certa ruptura com o conceito de cidadania, com os PCN’s e com a LDB, já que a formação para o

trabalho também faz parte do processo de emancipação do sujeito. Em relação aos PCN's (BRASIL, 1998a, p. 18), o documento ressalta

a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece que a 'educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho'.

Segundo Chervel (1990, p. 187), ao focalizar as finalidades do ensino escolar, ou especificamente das disciplinas presentes em tal instituição, percebe-se também os objetivos estruturais presentes na sociedade, já que "em diferentes épocas, vêm-se aparecer finalidades de todas as ordens, que, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, são todas igualmente imperativas".

Ainda com base nas afirmações do autor, a escola enquanto instituição escolar possui objetivos

[...] que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades configura à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. (CHERVEL, 1990, p. 188).

Contudo, esta instrução está associada à proposta educacional que orienta a escola enquanto sistema (considerando também o que vai ser estudado), ou seja, as disciplinas escolares assumem determinadas finalidades educativas nos conteúdos presentes na instrução dos alunos.

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, destacam que

[...] os currículos escolares apontavam para a importância social do ensino de História. Uma das tradições da área tem sido a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação do 'cidadão patriótico', do 'homem civilizado' ou da 'pessoa ajustada ao seu meio'. Isto é, caberia à História desenvolver no aluno a sua identidade com a 'pátria', com o mundo 'civilizado' ou com o 'país do trabalho e do desenvolvimento'. (BRASIL, 1998c, p. 34).

O PCN voltado para a disciplina de História não só reconhece a tradição na qual se desenvolveu tal ensino, como aponta novas necessidades a serem focadas. Aspectos esses que

perpassam a realidade da sociedade brasileira, ou seja, deve-se não só refletir e compreender a identidade numa contemporaneidade, como considerar que

[...] a sociedade brasileira vive internamente um intenso processo migratório e, nas suas relações com o mundo, a assimilação e o intercâmbio de comportamentos, valores e tecnologias que desarticulam formas tradicionais de trabalho e de relações socioculturais. Os deslocamentos populacionais e a expansão da economia e da cultura mundial criam situações dramáticas para a identidade local, regional e nacional, na medida em que desestruturam relações historicamente estabelecidas e desagregam valores, situações cujo alcance ainda não se pode avaliar. (BRASIL, 1998c, p. 34).

Ressalta-se que a perspectiva adotada no PCN de História a respeito da constituição das identidades caminha em consonância com o Relatório produzido pela Unesco, a partir da Conferência de Jomtien, no entanto, destaca-se que a construção da identidade e a constituição do cidadão crítico, são dois objetivos típicos das novas propostas para o ensino de História no Brasil, a partir da década de 1990 (MAGALHÃES, 2003). No que tange ao Relatório da Unesco, o documento enfatiza que as requisições advindas com a globalização e a identidade cultural, não devem ser vistas como antagônicas, mas como questões que se complementam. Logo, a educação neste quadro

[...] deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Há determinados ensinamentos que se revestem de uma importância fundamental a este respeito. O ensino da história, por exemplo, serviu muitas vezes, para alimentar identidades nacionais, pondo em relevo as diferenças e exaltando o sentimento de superioridade, essencialmente, porque se concebia numa perspectiva extracientífica. (DELORS, 2001, p. 48).

Desta forma, torna-se incumbência da História, enquanto disciplina, abordar e dominar conceitos chaves, como: transformação, semelhança, permanência e diferença, com a finalidade de desenvolver no aluno

[...] novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. As atividades escolares com essas noções também evidenciam para o aluno as dimensões da História entendida como conhecimento, experiência e prática social. Contribui, assim, para desenvolver sua formação intelectual, para fortalecer seus laços de

identidade com o presente e com gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje. (BRASIL, 1998c, p. 31).

Desenvolvendo, assim, “[...] a percepção de que no âmbito do social existem processos múltiplos de pertencimento [...]” (MAGALHÃES, 2003, p. 176) que perpassam o gênero, classe, etnia, entre outros.

Segundo o PCN de História, a formação dos alunos (as), ou seja, a formação e constituição do (a) cidadão (ã) considerado crítico e consciente da realidade vivenciada, deve se dar por

[...] escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos - local, regional, nacional e internacional - que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas. (BRASIL, 1998c, p. 36-37).

Nesta perspectiva, percebe-se, ao longo do PCN de História, a defesa do desenvolvimento de conceitos, técnicas e habilidades morais e sociais, princípios estes que se tornaram, a partir da década de 1990, a função do ensino de História, já que os mesmos são considerados imprescindíveis para a sociedade capitalista. Conforme se pode ler no trecho a seguir:

[...] o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. (BRASIL, 1998, p. 36).

Para Sacristán (2000, p. 193), “[...] numa concepção sobre o currículo como realidade social construída no próprio processo de seu desenvolvimento, no qual se entrecruzam subsistemas tão diferentes, é preciso ver o papel dos professores como mediadores pedagógicos [...]”, em que se considera os mesmos como meros adaptadores do que é proposto, demonstra a simplificação de tal prática, segundo a qual o professor, é “[...] um agente decisivo para que o currículo real seja o projeto cultural desenvolvido nas condições objetivas, tal como ele as vê sob o filtro dos processos subjetivos através dos quais se desdobra na ação.” (SACRISTAN, 2000, p. 194).

Sendo assim, no processo de análise das funções ou finalidades atribuídas ao ensino de História pelos PCN's, faz-se necessário considerar a percepção da Professora de História, em relação à educação, cidadania e História: “Eu vejo a História como um meio pra eu levar os alunos a se apossarem da cidadania e a educação englobaria a cidadania e a História como um todo. Essa é a relação assim que eu faço rapidamente”.

Percebe-se com base no depoimento da Professora, que a mesma estabelece um diálogo com o discurso presente no PCN de História, ou seja, a Professora aponta a história como um meio para os (as) alunos (as) se apossarem da cidadania, demonstrando assim a sua compreensão de uma problemática atual e própria desta disciplina, conforme destaca Chervel (1990). Contudo, como já foi demonstrado anteriormente em outro depoimento, a Professora de História percebe a educação como responsável para a formação do (a) cidadão (ã), mas não compactua com uma educação voltada para o mundo do trabalho, o que é problemático, pois o trabalho não deixa de ser uma das formas de se atingir a emancipação, além de ser uma das instâncias da cidadania na sociedade moderna.

Na perspectiva de desenvolver uma educação e um ensino de História voltados para uma formação pautada pela cidadania, o PCN de História (1998c, p. 34) destaca que o ensino de tal disciplina deve “[...] fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial”.

Desta forma, como já foram demonstradas anteriormente, as opções pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as) devem elencar elementos que contribuam para o desenvolvimento de conceitos, tais como: permanência, transformação, semelhança e diferença. Elementos<sup>112</sup> esses que, segundo o PCN (1998c, p. 34-35), auxiliariam

[...] na identificação e na distinção do ‘eu’, do ‘outro’ e do ‘nós’ no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e discontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços.

---

<sup>112</sup> Ressalta-se que tal percepção também está presente no Relatório da Unesco, em que o mesmo destaca que uma nova forma de ensinar não só a História como as Ciências Sociais, consiste “no ensino dos fatos, dos conceitos e das idéias gerais que se relacionam com fenômenos sociais, partindo do princípio de que o domínio destas disciplinas deve levar os cidadãos a compreender melhor, quando tiverem de os enfrentar, os problemas da vida cívica.” (DELORS, 2001, p. 62).

Sendo assim, ao analisar os Planos de Curso (2008), elaborados pela Professora de História, foi possível perceber uma inter-relação entre os objetivos, as competências e habilidades presentes no mesmo, com as idéias defendidas no PCN de História:

Objetivos	Competências e habilidades
<p>1 - Ampliar o conhecimento que o aluno tem de seu próprio mundo, por meio do estudo do passado da humanidade;</p> <p>2 - Demonstrar a dinâmica dos processos históricos;</p> <p>3 - Levar o aluno a adquirir uma prática sistemática de pesquisa e de consulta às fontes;</p> <p>4 - Desenvolver a capacidade de leitura e de escrita, bem como a capacitação analítica do aluno;</p> <p>5 - Estimular discussões em classe sobre o tema estudado;</p> <p>6 - Valorizar outras fontes de conhecimento, além da produção escrita;</p> <p>7 - Propiciar reflexões sobre conceitos específicos da área: tempo, espaço, cotidiano, cultura, sociedade, civilização, tecnologia trabalho, economia, poder e classes sociais;</p> <p>8 - Valorizar o trabalho interdisciplinar;</p> <p>9 - Desenvolver a argumentação crítica;</p> <p>10 - Considerar o aluno produtor de conhecimento e promover o exercício da cidadania.</p>	<p>1 - A realização das atividades desenvolvidas no primeiro bimestre de acordo com a nova proposta curricular deve estimular o desenvolvimento de diversas habilidades, como o domínio de diferentes linguagens e a compreensão de diferentes fenômenos históricos. A proposta procura incentivar as competências que possibilitam reconhecer acontecimentos no tempo, tendo como referência a anterioridade e posteridade; o reconhecimento de diferentes formas de marcação do tempo; o trabalho em equipe; a pesquisa; a sistematização e apresentação de conceitos e informações; a expressão oral e escrita.</p> <p>2 - Habilidades de pensamento, relacionadas às ações do intelecto, que permitem o desenvolvimento de um pensamento ativo e independente e contribuam para desenvolver no educando a capacidade de pensar historicamente. São elas: identificar observar, comparar, caracterizar, relacionar, definir, articular, generalizar, sintetizar, criticar, avaliar e, em um grau de maior complexidade, fazer transferências, conceituar e analisar.</p> <p>3 - Habilidades de trabalho com fontes referem-se ao domínio de técnicas particulares para o manuseio de fontes (mapas, documento, gráficos, tabelas, etc) para extrair e processar informações. Elas possibilitam ao aluno desenvolver a capacidade de organização do estudo, convertendo-se em hábitos de trabalho concentrado e produtivo. São habilidades de trabalho com fontes: tomar nota, localizar e selecionar informações, ler imagens e documentos contextualizando-os historicamente, elaborar ficha, resumo e mural, compreender e construir mapa, tabela, gráfico, assim como quadros sinóticos, comparativo.</p> <p>4 - Habilidade de expressão e comunicação, dizem respeito às técnicas de linguagem escrita, oral e gráfica que permitem expressar o pensamento favorecendo a construção e reconstrução do conhecimento. São elas:</p>

	elaborar textos, expor oralmente, construir esquemas e mapas conceituais, explicar, comentar, relatar, narrar, descrever, justificar e interpretar.
--	---

Quadro 8 – Objetivos, competências e habilidades no Plano de curso de História.

No Plano de Curso elaborado pela Professora de História, algumas questões devem ser observadas e comparadas com o PCN da distinta disciplina, na tentativa de compreender possíveis diálogos. Ao elencar os Objetivos no Plano de Curso, quatro itens chamam a atenção, mais especificamente o 3, o 6, o 7 e o 8. Nos itens 3 e 6 enfatiza-se o desenvolvimento da prática de pesquisa com os (as) alunos (as), além da busca de outras fontes. Tais questões são apontadas e reiteradas ao longo do PCN/H, pois, segundo o documento (BRASIL, 1998c) dever-se-ia desenvolver nos (as) alunos (as) as seguintes habilidades: coleta de dados em fontes diversas; desenvolver a compreensão das relações existentes entre sujeitos e eventos no tempo histórico; reconhecer distintas versões históricas, além de ritmos e durações no que tange ao tempo. Em resumo, o PCN/H praticamente propõe a formação de historiadores (as) nesta etapa de escolarização.

Posto isso, o PCN/H (BRASIL, 1998c) ressalta que o professor, ao escolher o conteúdo a ser trabalhado, faça o mesmo pautando-se na identificação de conceitos, acontecimentos, atitudes e procedimentos, em outras palavras, tudo que já está presente no item 7 do Plano de Curso da professora. Os objetivos acima ainda devem ser trabalhados com vista à interdisciplinaridade (item 8) que nos PCN/H dar-se-ia em conjunto com a divisão do conteúdo trabalhado em temas e subtemas. No 3º ciclo (5ª e 6ª séries) o eixo temático seria *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*, que seria dividido em dois subtemas: *As relações sociais e a natureza* e *As relações de trabalho*. Já no 4º ciclo (7ª e 8ª séries) o eixo temático seria *História das representações e das relações de poder* e os subtemas seriam *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções* e *Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*.

O documento produzido pelo MEC, ao abordar o conteúdo numa perspectiva temática, acaba cometendo o equívoco de listar o que deveria ser trabalhado dentro de cada item e subitem, questão esta debatida no parecer da ANPUH, conforme se pode ler abaixo:

O ensino temático exige completa liberdade na escolha e abordagem dos conteúdos. A listagem arrolada pelos PCN inibe, no entanto, o trabalho do professor na adequação dos temas à realidade educacional vivida. Os conteúdos, ditos conceituais, propostos, em nada diferem dos antigos e tradicionais programas em que itens da matéria (pontos, na linguagem ainda usada por um grande número de professores) são ordenados



cronologicamente tendo o ‘tema’ como mero pretexto. (BOLETIM DA ANPUH, n. 6, 1998 apud MAGALHÃES, 2003, p. 175).

Apesar de o Plano de Curso basear-se teoricamente no PCN/H, o conteúdo organizado presente no mesmo, que seria abordado nas aulas de História, segue uma estrutura cronológica, bem diferente do que é proposto no documento elaborado pelo MEC. No entanto, se comparar os Planos de Curso de 2007 e 2008 percebem-se mudanças significativas, já que em 2008 a Proposta Curricular do Estado de São Paulo havia sido implementada, logo, neste ano, não só acrescentou o primeiro item da lista de Competências e habilidades (presente no Plano de Curso), na aula de História, como também o conteúdo foi totalmente alterado para não dizer copiado da nova Proposta, pela professora de História, conforme pode se ver no quadro abaixo que elenca o conteúdo da 6ª série do Ensino Fundamental:

Conteúdo 2007 <sup>113</sup> (1º Bimestre)	Conteúdo 2008 (1º Bimestre)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma palavra sobre o tempo.</li> <li>- O estudo da pré-história.</li> <li>- Os vestígios do homem.</li> <li>- A origem dos hominídeos.</li> <li>- A luta pela sobrevivência.</li> <li>- O desenvolvimento da agricultura.</li> <li>- A gênese do Egito.</li> <li>- O controle das águas, fator essencial para a vida na região.</li> <li>- A economia e a sociedade na terra dos faraós.</li> <li>- A arte e a ciência no Egito antigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O feudalismo: relações sociais, econômicas, políticas e religiosas.</li> <li>- As cruzadas e os contatos entre as sociedades européias e orientais.</li> <li>- Renascimento comercial e urbano.</li> <li>- Renascimento cultural e científico.</li> </ul>

Quadro 9 – Conteúdos nos Planos de Curso de 2007 e 2008.

Em relação ao segundo item das Competências e habilidades do Plano de Curso de 2008, estabelece-se inter-relação com o PCN de História e com a Psicologia cognitiva e social. O PCN, com base nesta linha da Psicologia, aponta que houve mudanças no processo de ensino e aprendizagem, que colaboraram para o desenvolvimento de uma visão dos (as) alunos (as), enquanto participantes ativos na edificação do conhecimento.

Com base nestas mudanças, o PCN/H (BRASIL, 1998c, p. 28) destaca que graças às novas perspectivas, houve a adoção de novos termos para definir os objetivos do ensino de História, ou seja, defende-se a utilização de “verbos como identificar, descrever, caracterizar,

<sup>113</sup> No Plano de Curso tanto de 2007 e 2008 ainda trazem a nomenclatura 5ª, 6ª, 7ª e 8ª para se referir às etapas do Ensino Fundamental, o que demonstra que o mesmo não foi adequado ao padrão (6º, 7º, 8º e 9º ano) estabelecido com o Ensino Fundamental de 9 anos.

ordenar foram sendo complementadas com outros, que explicitam a preocupação em valorizar atitudes intelectuais nos estudantes, como comparar, analisar e relacionar”. Posto isso, a Psicologia cognitiva e social é apontada como a principal responsável pelas mudanças elencadas, o que demonstra a desconsideração em relação à luta histórica para que os (as) alunos (as) fossem vistos como sujeito da aprendizagem, princípios estes que faziam parte, do pensamento de Paulo Freire e de autores ligados à perspectiva marxista, entre outros.

Para compreender o diálogo estabelecido entre o Plano de Curso de 2008, elaborado pela Professora de História e o PCN de História, considerar-se-á o depoimento da professora, na qual a mesma manifesta a sua visão a cerca do documento:

[pausa] me deixa pensar. Visão do PCN de História?... Eu gosto muito da forma como ele foi pensado, como ele foi elaborado, é acho que o essencial está ali. O que o professor, cabe a cada professor enxerta-lo com aquilo que ele acha mais importante, te dando uma liberdade para cada professor exercer o seu trabalho né, ensinar, educar o aluno (Professora de História).

E, em relação ao PCN e à nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que no momento da entrevista estava em fase de implementação, quando questionada sobre se o PCN de História estava presente na elaboração de suas aulas: “Sim, está presente sim. Embora né, é a Nova Proposta do Estado talvez o tenha deixado de lado, um pouco de lado”.

Desta forma, após abordar as funções ou finalidades presentes no PCN de História e mostrar a sua inter-relação com o depoimento da Professora e com o Plano de Curso elaborado por ela, voltar-se-á para o último item elencado por Chervel (1990), ou seja, o funcionamento da disciplina, para desvendar o processo de constituição e funcionamento da mesma, pois, como observa Chervel (1990, p. 191), “o estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Devem ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetos fixados e da realidade pedagógica”.

Segundo Basso (2001), para compreendermos a prática pedagógica desenvolvida pela professora de História, não basta levar em consideração somente o conteúdo escolhido, mas também a concepção de História da mesma, que vai influenciar na escolha do conteúdo e da metodologia utilizada para o ensino.

Em relação à metodologia, Menandro observa (2001, p. 49), que “[...] é a maneira pela qual se selecionam, se organizam, se compõem e decompõem os conteúdos”, no entanto, a autora ainda destaca que “nem sempre a opção metodológica é consciente no sujeito que se

pretende ‘transmissor de conhecimento’, na medida em que ele não o construiu conceitualmente, apenas assimilou fragmentadamente, não se dando conta das regras de sua estruturação”.

Basso (2001) ainda aponta que, entre os professores da disciplina, observam-se as seguintes concepções de História: o positivismo, o presentismo e a concepção materialista da História.

Segundo o autor, a concepção positivista caracteriza-se pela separação entre objeto e sujeito, além do predomínio de data e fatos na exposição do conhecimento histórico, em que tensões e conflitos são banidos da discussão em sala de aula, pois a História é vista como uma coleção de fatos adquiridos, de documentos considerados confiáveis. Já no presentismo, o sujeito passa a ter um papel ativo no conhecimento, sendo assim, os questionamentos do presente acabam por colocar novas questões ao se olhar para o passado, o que demonstra a valorização e o estímulo do sujeito na construção do conhecimento. Por fim, a concepção materialista da História, tem como ponto de partida a sociedade burguesa e o seu desenvolvimento histórico, “para a perspectiva histórico-social é fundamental a apropriação tanto do produto – conhecimento elaborado – como das características fundamentais do processo de sua produção” (BASSO, 2001, p. 44), sendo assim, compreender a sociedade burguesa enquanto histórica é essencial para entender o passado.

Contudo, com base no depoimento da Professora de História, fica visível uma abordagem multicontextualizada por parte da mesma, ou seja, adotam-se distintos referenciais metodológicos para trabalhar o ensino de História na sala de aula:

bom, eu me identifico mais com a História é, vista pelos marxistas, a minha visão é, a minha visão de mundo é talvez pela minha formação ela é mais voltada para o marxismo, mas isso não quer dizer que eu não trabalhe a História Nova na sala de aula, que torna mais interessante para o aluno, é utilizar essa nova teoria da História.

Com base em Sacristán (2000, p. 68), é possível compreender a prática desenvolvida pela Professora de História, já que a disciplina, enquanto campo do saber, permite a manifestação de

[...] certa capacidade de criação humana, dentro de um determinado território especializado ou em facetas fronteiriças entre vários deles, cuja dinâmica se mantém seguindo certos princípios metodológicos, mas que também se alimenta de impulsos imaginativos, súbitos e oportunos.

Sendo assim, a Professora, ao ser indagada sobre a base teórico-metodológica utilizada em sala de aula, a mesma manifestou que

depende muito da..., do que eu vou trabalhar. Depende do que eu vou trabalhar, depende da série, depende do interesse dos alunos, se alguma coisa que eu queira despertar o interesse, antes de mais nada, que eu desejo. Eu começo a contar a História do sapato, eu falei do perfume, é porque usar o sapato ou não, eu volta lá... para depois eu passar para a parte econômica que é um pouco mais maçante para o aluno, mas não menos importante.

Para Sacristán (2000, p. 167), apesar do (a) professor (a), muitas vezes, não escolher as condições em que irá desenvolver o seu trabalho, nem como irá ensinar determinado conteúdo, sempre poderá

[...] imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para 'fechar' situações, ainda que estas não sejam definidas por ele.

No caso da Professora entrevistada, a sua dificuldade não consistia na forma que ela iria trabalhar o conteúdo, mas no conteúdo selecionado para ser abordado em sala de aula, já que com a implantação da nova Proposta Curricular pelo Estado de São Paulo, os (as) professores (as) passam a receber um caderno com instruções que indicam quais seriam os conteúdos trabalhados em cada semestre.

Durante a observação, a Professora ainda relatou que até o dia 15 de maio teve que abordar o conteúdo determinado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o 1º bimestre. Segundo a Proposta Curricular da 7ª série (SÃO PAULO, 2008b), a professora deveria trabalhar os seguintes conteúdos: Iluminismo; A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos; A colonização espanhola e a independência da América espanhola; e Revolução Industrial inglesa do século XVIII. Para a Professora, era em excesso de conteúdo para pouco tempo de trabalho em sala de aula, o que levou à adoção da leitura e cópia como atividade na sala, contribuindo assim para o retorno de práticas consideradas tradicionais, que caminham na contramão ao que é defendido pelos estudiosos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, rompe-se com um projeto de educação que tenha como

pressuposto “[...] uma pedagogia, cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais”, conforme observa Araújo (2001, p. 1).

Em relação ao material didático utilizado em sala de aula pelo (a) professor (a), o PCN de História ressalta que, independente da utilização ou não de um manual na prática escolar,

[...] o professor deve ter sempre em mente que o trabalho do docente não consiste em reproduzir conhecimentos e métodos de ensino pré-fixados ou pré-concebidos. As vivências escolares são cheias de momentos imprevisíveis, que precisam ser reconhecidos como particulares e não como rotinas padronizadas em modelos. Os materiais, os recursos e os métodos didáticos podem e devem ser múltiplos e diversificados. (BRASIL, 1998c, p. 80).

Em seu depoimento, a Professora de História destaca a utilização de múltiplos recursos que a auxiliariam na elaboração das aulas, como se pode constatar na fala abaixo:

eu utilizo livros didáticos, apostilas das escolas particulares, utilizo e assino uma revista da Biblioteca Nacional de História, eu sempre estou trazendo artigos, lendo com os meus alunos, é assisto o Programa Tv Escola que me dá um embasamento aí, a proposta até do júri que eu fiz na sala uma vez [...] foi de lá que eu tirei. Então, e o que tiver que eu achar que posso utilizar, desde uma foto no jornal a um artigo da internet e eu puder e tiver, é como trabalhar na sala, porque aqui é carente, tem as vezes que de um xerox e tem que sair do meu bolso, então a situação, na medida do possível eu trabalho sim.

A partir da fala da professora, percebe-se que a prática escolar desenvolvida por ela aproveita as brechas existentes nas margens de controle, ou seja, as brechas deixadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que estabeleceu um controle do conteúdo que será trabalhado em sala de aula, no entanto, não determinou a forma e o material utilizado para abordar tal conteúdo<sup>114</sup>.

Numa atividade que consistia em uma proposta do júri, desenvolvida na 7ªA, a professora dividiu a sala em Monarquia e República. Após a divisão, os alunos deveriam fazer uma campanha que durou por volta de três semanas para que os colegas das outras turmas escolhessem o sistema segundo o qual gostariam de viver.

---

<sup>114</sup> No ano de 2008, os (as) professores (as) ainda não tinham recebido da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo as apostilas que seriam trabalhadas com os alunos, apenas a determinação de qual conteúdo deveria ser focalizado em sala de aula.

Segundo a Professora, o desenvolvimento desta atividade com os (as) alunos (as), surgiu da necessidade de trabalhar com os mesmos a divisão dos poderes, o que era o Senado, entre outras esferas. E a vitória seria determinada pela professora, levando em questão basicamente duas coisas: o entendimento sobre o assunto e a apresentação dos dois grupos.

Em relação ao livro didático, Menandro (2001, p. 58) destaca que devem ser tomados alguns cuidados por parte do (a) professor (a), sendo necessário um “[...] exame do livro que lhe é oferecido, ou impigido, e até usá-lo como instrumento para crítica junto aos próprios alunos e, não, usá-lo como ‘Bíblia’, a tal ‘enciclopédia’ que contém o tal ‘saber sistematizado’”.

Ao longo da observação na escola e numa conversa informal, a Professora manifestou que a escolha do livro didático: *História: sociedade e cidadania*, não se deu pelo mero acaso, mas por uma preocupação dela de trazer para a sala de aula a História da África, pois, como destacou a professora durante a conversa, boa parte dos alunos que freqüentam a escola são negros. Tal postura por parte da Professora demonstra uma preocupação não só com a comunidade em que a escola está inserida, mas também com a constituição da identidade dos (as) alunos (as) afro-descendentes e para agir contra o preconceito que, porventura os outros alunos tivessem. Ou seja, constrói-se, desta forma, uma prática escolar que não estabelece a sua ação no vazio, mas na

[...] realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcada às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 166-7).

Ao longo da análise do ensino de História e do PCN voltado para esta disciplina, foi possível ver não só o desenvolvimento histórico da área do conhecimento e a definição e redefinição de suas finalidades, conforme o contexto histórico, considerando que não só o pensamento neoliberal estabeleceu diálogo com o ensino e o currículo de História, como também o conhecimento produzido nesta área trouxe avanços consideráveis. Logo, foi possível perceber o estabelecimento de inter-relações, nos discursos, propostas e intenções que perpassam não só a prática, como as concepções de tal disciplina. Sendo assim, para contemplar toda a complexidade do objeto de estudo, no próximo capítulo será feita uma breve análise da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo produzida e implementada no ano de 2008.

## **CAPÍTULO 4 - A NOVA PROPOSTA CURRICULAR**

Neste capítulo ponderar-se-á sobre a nova Proposta Curricular produzida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, posto isso, ressalta-se que ao longo dos capítulos dois e três foram feitas algumas considerações que não esgotaram o objeto em questão, sendo assim, na perspectiva de compreender alguns dados já utilizados nos outros capítulos, os mesmos retornarão em conjunto com outras informações que contribuíram na compreensão da Proposta implementada nas escolas paulistas a partir de 2008.

### **4.1 - Um novo currículo para as escolas paulistas<sup>115</sup>**

Em uma das entrevistas já mencionada anteriormente e publicada no dia 13 de fevereiro de 2008, quando ainda era a Secretária de Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, apontou alguns dos princípios norteadores da nova Proposta Curricular que vinha sendo implantada no Estado, desde o início de 2008, e que visava “[...] propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental II e Médio”, com a finalidade de “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008a, p. 3) e que estabelecia um sistema em que “[...] as escolas passarão a ter metas acadêmicas no horizonte e receberão verbas caso consigam cumpri-las” (CASTRO, 2008, p. 11), criando-se, desta forma, uma sistema competitivo entre as escolas, desconsiderando as especificidades presentes em cada instituição e do público atendido.

Sendo assim, nas palavras da Secretária, o novo sistema baseado no mérito mediria

o desempenho dos alunos em provas<sup>116</sup> aplicadas pela própria secretaria [...]. Outro é o tempo que um aluno leva para concluir os ciclos escolares.

---

<sup>115</sup> Ressalta-se que nesta parte do capítulo serão feitas apenas algumas considerações iniciais sobre a nova Proposta Curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, já que pretende-se aprofundar o estudo em nível de doutorado, com a finalidade de melhor analisar seu desenvolvimento nas escolas paulistas. No momento, a análise pautar-se-á na percepção dos atores educativos da escola pesquisada sobre a nova Proposta.

Da combinação desses e mais fatores resultará o tal índice. Depois de um ano, ele voltará a ser calculado. Só as escolas que conseguirem melhorar nas estatísticas vão receber mais dinheiro. (CASTRO, 2008, p. 12).

Sendo assim, as escolas que atingissem as metas estabelecidas pelo Estado, garantiriam o acréscimo do bônus no salário dos funcionários da instituição escolar, no entanto, vale ressaltar que o cálculo estabelecido para definir quem recebe ou não o bônus, não seria calculado apenas com base no rendimento geral da escola, mas também considerando cada membro em particular, desta forma, cria-se certa pressão sobre o professor ou a professora que apresentarem um rendimento abaixo (desconsiderando o nível de aprendizagem dos (as) alunos (as)), já que pode baixar o valor a ser recebido, estimulando assim a discórdia entre os mesmos.

Em relação ao bônus, a Coordenadora, em seu depoimento, manifesta sua visão, expressando suas dúvidas e críticas na imposição de tal norma, conforme se pode ver a seguir:

então, ai eu vejo assim. Sabe é difícil ta te falando disso, do bônus. Eu não sei direito quais os critérios que eles usam, sabe. Eles falam que... Agora a pouco tempo que saíram alguns itens de critérios. Antigamente, eu nunca vi nenhum critério, nenhum. Parecia assim, que era por sorteio. Quem era o nome bonito ganhava tanto e o outro, parecia. Eu me lembro até de uma professora excelente, excelente aqui dentro, nunca faltou e veio 400 reais para ela na época e para outro que faltava veio um absurdo, você entendeu? Então, a gente não entendia. Agora hoje. Eu acho que é muito difícil está falando deste bônus, sabe? Eu acho que uma é que divide a classe muito, eu acho que a divisão já, sabe. Você sente as pessoas assim: quanto você ganhou? Você sabe aquela história que eu quero saber quanto que você ganhou você nem pergunta por que você acha que é meio, né.

Nesta perspectiva, o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), avaliação produzida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para avaliar as escolas estaduais, não só cria tensões entre as pessoas inseridas na escola, como se torna, indiretamente, um guia de trabalho na sala de aula e da gestão escolar, demonstrando que “nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos para sua melhoria. Isso leva a se fixar imediatamente em dois aspectos básicos: os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas” (SACRISTÁN, 2000, p. 29), contudo como ressalta o autor, “[...] a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições

---

<sup>116</sup> Na entrevista concedida pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo à Revista Veja, a mesma ressalta que o desempenho dos alunos através do Saresp terá o maior peso para aferir a situação da escola, assim como o bônus dos professores. (CASTRO, 2008).



que a mediatizam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas”.

Sendo assim, o estabelecimento de um sistema avaliativo em conjunto com o bônus salarial aperfeiçoa as condições de inserção da nova Proposta, como pode ser constatado no depoimento da Professora de História: “ah tudo o que é feito é pensado nesta prova final do Saresp, toda a conduta desde o professor até a conduta do aluno ai esta atrelada ao Saresp”.

E, na visão da Vice-diretora: “olha... Guia de trabalho? Eu acho que... 50% eu diria que sim. Por que... É, se você for analisar, o que for dado é o que vai cair supostamente isso vai acontecer. Então acaba te metendo um cabresto”.

E, por fim, a percepção da Diretora da escola:

Realmente tudo esta voltado para o Saresp. Só que eu acho assim, que é uma falha muito grande, eu não consigo enxergar ainda o resultado do Saresp com os resultados daquilo que a gente vê dentro da sala de aula com as avaliações bimestrais [...]. Eu acho um disparate muito grande. Nós atingimos esse ano 120%, acima da meta que o governo propôs, apesar de termos uma média muito baixa, aquém da média exigida. Então nós evoluímos, mas se o Saresp fosse somente dissertativo, eu acho que nós não conseguiríamos. Então só avaliação que pensa da redação, que dá o poder livre do aluno escolher, não sendo de múltipla escolha acaba sendo assim, não.... [...] como eu posso falar um equívoco do resultado do Saresp. Nos nossos alunos a gente vê que falta ainda muito [...] eles cresceram, não tiro o mérito deles em hipótese alguma, mas eles precisam crescer muito mais. Mas tudo que nós fazemos na escola é pensado no Saresp [...], tudo voltado para isto. Eu acho que não deveria ser voltado para o Saresp, eu acho que deveria ser voltado para a qualidade de ensino dentro da escola. Mas infelizmente é a proposta que o governo faz, tudo em função do Saresp é uma construção.....é o que vai gerar o bônus para o professor [...].Eu acho, que se realmente não fosse a múltipla escolha, daria para a gente sentir mais esse aluno, a opinião desse aluno [...].

No depoimento da Professora de História, da Diretora e da Vice-Diretora, percebe-se os reflexos da imposição de uma meritocracia atrelada à nova Proposta Curricular. Uma vez que o Saresp<sup>117</sup> tornou-se definidor de uma suposta qualidade da escola e do trabalho de seus membros. Sendo assim, há que se destacar a observação da Diretora, em relação ao formato

<sup>117</sup> Segundo o boletim da Diretoria de Ensino de Marília, em 2007 participaram do Saresp 4438 alunos (as) da 6ª série e 4177 alunos (as) da 8ª série. Em Matemática dos 4438 alunos da 6ª série que fizeram à prova, 1819 foram para a 7ª série com um nível abaixo do básico. Já na passagem da 8ª série para o 1º ano, 42,4% dos que passaram para o ensino médio estavam abaixo do básico. No caso da Língua Portuguesa, 645 (15,1% dos aprovados) alunos (as) foram para a 7ª série e 830 (19% dos aprovados) foram para o 1º ano do Ensino Médio, com um nível de aprendizagem abaixo do básico. Ressalta-se que para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o nível abaixo do básico demonstra que estes alunos ou alunas dominam os conteúdos, competências e habilidades de forma insuficiente para a etapa de ensino em que se encontram.

da prova do Saesp, ou seja, uma prova de múltipla escolha que, segundo a mesma, poderia acabar por mascarar determinadas dificuldades apresentadas pelos (as) alunos (as), além de criar certo controle sobre o que será trabalhado pelo (a) professor (a) na sala de aula, demonstrando assim, que

[...] a concretização do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes. A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades. (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

Sendo assim, há que se voltar um pouco e compreender o processo de implementação de tal Proposta, que se deu no início do ano de 2008, em que as escolas do Estado de São Paulo e seus atores educativos<sup>118</sup> se depararam com a imposição dos jornais<sup>119</sup>, conforme já relatado no capítulo anterior, que deveriam ser utilizados por todos os professores e professoras da rede, em suas salas de aula. Este material seria trabalhado durante aproximadamente os primeiros 45 dias de aula e enfatizariam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo<sup>120</sup>, no entanto, não só os jornais ressaltam o desenvolvimento destas habilidades, como também o restante do material da nova Proposta Curricular.

Para a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o desenvolvimento de competências no currículo

[...] supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão. Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de específico. Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser,

<sup>118</sup> Segundo a Proposta Curricular Geral para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008a, p.4), os gestores da escola através do documento, *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, receberiam os princípios essenciais para tornarem-se “um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo”.

<sup>119</sup> Em conjunto com os jornaizinhos, chegaram às escolas do Estado de São Paulo no ano de 2008, o Caderno do Gestor em sua versão preliminar, a Proposta Curricular Geral do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além das Propostas Curriculares voltadas para cada disciplina.

raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje. (SÃO PAULO, 2008a, p. 8-9).

A ênfase dada em tais habilidades pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo assemelha-se ao movimento ocorrido em países desenvolvidos que, segundo Sacristán (2000, p. 40) realizaram um processo de retorno ao básico, em que habilidades como escrita, leitura e cálculo passaram a ser enfatizadas, devido

[...] à consciência do fracasso escolar e à preocupação economicista pelos gastos em educação, expressa as inquietações de uma sociedade e dos poderes públicos pelos rendimentos educativos, preocupação própria de momentos de recessão econômica, crise de valores e corte nos gastos sociais, que, de alguma forma, direcionam as estratégias para as fórmulas que orientam a organização do currículo.

Segundo a Proposta Geral para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008a, p. 3), o currículo elaborado para as escolas de São Paulo, priorizará “[...] a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares”.

O desenvolvimento de tais habilidades é justificado pela

[...] centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica. (SÃO PAULO, 2008a, p. 13),

e, ainda segundo o documento, tais competências foram desenvolvidas com base nas cinco competências presentes no Exame Nacional do Ensino Médio. Ressalta-se ainda que ao longo do documento é possível visualizar uma ênfase no ensino da matemática, tendo inclusive uma parte intitulada: *Matemática e as áreas do conhecimento*, parte esta que está presente não só na Proposta Curricular Geral para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como também nas Propostas Curriculares voltadas para cada disciplina.

Para Sacristán (2000), o retorno ao tradicional, caminha no sentido de colocar em questão os saberes que são considerados novos, ou seja, no caso da Proposta Curricular

percebe-se que a mesma coloca em cheque a ênfase que os PCN's e Temas Transversais dão aos valores morais e sociais. Sendo assim, ao focalizar o conceito de cidadania, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História (SÃO PAULO, 2008b, p. 21), destaca que os alunos

como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, lingüística, artística e técnica, para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.

Contudo, conforme observa a Diretora, a imposição da nova Proposta nas escolas paulista, já demonstra a postura da mesma em relação ao conceito de cidadania:

[...] a partir da hora que ela é imposta. Eu acho que não estimula nem a cidadania nem a democracia. Eu acho que para estimular a democracia, ela seria mais aberta, se o professor pudesse trabalhar de maneira mais flexível com a comunidade que ele está, não que ele deixasse de dar o conteúdo. Desse de uma forma mais acessível a esta minha clientela, né. Então ela é fechada e tem professores que falam não vai dar tempo, o conteúdo são muito longo, o nosso aluno demora a escrever esta resposta, para pensar. Isso não foi estimulado sobre o nosso aluno desde pequeno, né. A família não estimulou. Às vezes a outra escola não trabalhou. Então na hora que chega numa resposta dissertativa, e que você realmente dá o direito do aluno escrever e colocar as suas idéias o professor acaba travando isso pela falta de tempo, então acaba impondo uma resposta, e não leva o aluno a ser pensante. Eu acho que ela não favoreceu realmente a democracia.

Nesta perspectiva, a Proposta Curricular acaba valorizando uma postura conteudista para o desenvolvimento e formação do cidadão e da cidadã na escola, questão esta que foi ressaltada pela Vice-diretora em seu depoimento:

não comenta nada de diversidade, é conteudista se você for ver.[...] Tem que estudar e decorar, ninguém estava preocupado se você gosta disso ou daquilo. Eu acho que muito ainda não se perdeu, porque a gente carrega alguma coisa disso, mas não garanto que com o passar do tempo, isso vai continuar, né. Não sei. A não ser que a gente tenha isso como meta, e não deixar se perder, né. E aí tem uma outra construção dentro do Plano da escola, do [...] pedagógico, mas assim se você for ver é... A... Você joga uma pá de cal nos PCN's, né.

Destaca-se, ainda, outro trecho na nova Proposta Curricular voltada para a disciplina de História, na qual realça:

é claro que os docentes, inclusive os de História, devem participar de maneira ativa do processo de percepção e formação dos valores constituintes da cidadania, mas isso não significa que deva abdicar de suas funções de docência, deixando de ensinar sua disciplina e produzir conhecimento sobre ela. (SÃO PAULO, 2008b, p. 41)

Destarte, a Proposta enfatiza que o professor (a) não deve deixar sua disciplina de lado para abordar a cidadania, no entanto, o desenvolvimento de uma educação para a cidadania deveria não só caminhar em conjunto com as disciplinas que fazem parte do currículo escolar, como no caso da disciplina de História deveria abordar tal perspectiva ao longo do conteúdo. A forma que a nova Proposta Curricular voltada para o ensino de História aborda o conceito de cidadania dá a impressão de que o professor deveria ministrar uma aula específica sobre o conceito de cidadania, não que o mesmo não possa ser feito, no entanto, a abrangência de tal conceito permite que o mesmo seja abordado em diversos momentos histórico, o que não é proposto no documento.

Ainda em relação à disciplina de História, a Proposta do Estado de São Paulo, ao determinar os conteúdos a serem trabalhados em cada série e bimestre, apenas se refere à cidadania ao abordar a Grécia antiga, demonstrando assim uma postura que caminha na contramão do Parâmetro Curricular Nacional de História (BRASIL, 1998c), já que o mesmo destaca o conceito ao longo dos diversos tempos históricos, como se pode ver no eixo temático do quarto ciclo, *História das representações e das relações de poder*, que traz como subtema *Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*.

Com base no depoimento da Professora de História, é possível perceber outra diferença entre a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a Professora, “[...] a Proposta ela deixa o ensino mais, como que eu diria? A palavra é mais. Menos aberto a intervenções, ela é mais fechada, mais lacrada. O professor é fica muito restrito a Proposta ali, ele fica muito... Preso aquela Proposta. O PCN dá mais abertura”.

Na fala da Diretora é possível perceber o que aconteceu com o planejamento elaborado pelos professores e professoras da escola,

Conversando com os professores logo no início do ano até ficou assim... A proposta sempre foi entregar o plano anual na nossa escola, eu sempre

orientei os professores assim, que mesmo entregando o plano anual não quer dizer que você é obrigado naquele primeiro bimestre a dar todo aquele conteúdo, às vezes não deu tempo, numa sala dá na outra não deu às vezes. Então, a idéia que eu tenho do planejamento do professor é um ir e vir, não deu tempo ele faça uma observação no diário no seu próprio plano de aula. Olha não foi possível terminar nesta sala, vou retornar no próximo bimestre. Eu acho que o plano de aula, o planejamento anual é para isso, realmente. Ele tem que ter esta abertura, agora com essa imposição da rede agora, eu combinei com os professores para eles entregarem bimestralmente. Então, eles fizeram isso no primeiro bimestre, porque os conteúdos a serem trabalhados eram os listados pela Secretaria de Educação, estavam no site. Então... Mesmo eles não tendo a apostila, eles sabiam o que tinham que trabalhar. No primeiro bimestre eles me entregaram bonitinho, agora no segundo bimestre eu falei para eles não entregarem, por quê? Porque o conteúdo do primeiro bimestre tinha que ser trabalhado porque não deu tempo, nós não sabíamos qual era o conteúdo que a Secretaria de Educação queria para o segundo bimestre, porque nós estávamos sem apostila. Então, o que eu combinei com eles, que eles olhassem no site da Secretaria de Educação, os conteúdos a serem trabalhados e que eles me entregassem na volta do recesso aquilo que eles trabalharam realmente. Então, vamos fazer aquilo que é possível, certo? E vamos entregar o planejamento, aquilo que vocês trabalharam. Não deu tempo, vamos passar para o terceiro bimestre, certo. Agora o que a gente vai observar, é que vai chegar no quarto bimestre, e o conteúdo do ano não foi terminado, infelizmente né [...].

A partir do depoimento da Professora de História e da Diretora, é possível visualizar questões relevantes que se manifestam em relação ao novo currículo imposto às escolas paulistas para o ensino das disciplinas. Tais mudanças caminham para o estabelecimento de “um modelo profissional ‘executor’ e adaptador de normas e diretrizes ao qual resta escasso espaço de desenvolvimento”, em que “o professor fica muitas vezes inevitavelmente preso na opção e no conflito de depender – resistir quanto à diretriz exterior. A longo prazo se provoca o desarme cultural, técnico e ideológico do professorado.” (SACRISTÁN, 2000, p. 142). Segundo a percepção da Professora de História, a nova Proposta Curricular seria

[...] muito simplificada simplista, é talvez até assim pequena, é restrita, é assim que eu vejo a Proposta em relação à História, sem tema é mais... humanizadores, temas é que dão mais autonomia pro aluno que não foram abordados nessa.... Nessas questões. Nem por isso eu deixei de trabalhar.

Sendo assim, o novo currículo demonstra-se simplista e enrijecido, como pode ser observado no depoimento da Professora. Ao comparar a nova Proposta Curricular com os PCN's, é possível observar que a proposta elaborada pelo Estado de São Paulo caminha no sentido de pôr em dúvida algumas das estruturas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre elas pode-se destacar, a abordagem de valores morais e sociais, presente, por

exemplo, nos Temas Transversais. Logo, ao considerar a atuação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no currículo de suas escolas, há que se considerar que as mudanças não se deram pelo mero acaso, pois há um projeto maior que está por traz dessas medidas, muito mais visíveis na atualidade e que dizem respeito ao projeto neoliberal, sendo assim, com base em Sacristán (2000, p. 33) observa-se que,

[...] o currículo é um aspecto acrescentado, e dos mais decisivos, na ordenação do funcionamento desses sistemas, que cai nas mãos da administração. No currículo se intervém como se faz em outros temas e pelo fato de sua regulação estar ligada a todos os demais aspectos gestionados: níveis educativos, professorados, validações, promoções dos alunos, etc.

Segundo o autor, o currículo, como parte constituidora da estrutura escolar acaba por ser um meio privilegiado para a atuação da interferência burocrática. Sendo assim, “o problema reside em analisar e contrabalançar os diferentes efeitos das diferentes formas de realizar esta intervenção.” (SACRISTÁN, 2000, p. 33). Para a Secretária de Educação do Estado de São Paulo, os

[...] os professores entrevistados em diferentes estados brasileiros repetiam a mesmíssima ladainha: ‘As notas dos alunos são ruins porque a escola pública é carente de recursos e os professores ganham mal’. Não acho que seja razoável atribuir tudo a fatores externos. Segundo essa mentalidade atrasada e comodista, a culpa pelo péssimo desempenho geral é invariavelmente do estado brasileiro, nunca dos próprios professores, muitos dos quais incapacitados para dar uma boa aula, falta de professores preparados para desempenhar a função é, afinal, um mal crônico do sistema educacional brasileiro. Sem desatar esse nó, não dá para pensar em bom ensino. (CASTRO, 2008, p. 12).

Com base na fala da Secretária, é possível perceber uma postura culpabilizadora dos professores diante dos problemas enfrentados pelas escolas brasileiras. Desta forma, a Secretaria de Educação encontra respaldo para desenvolver um currículo pautado pela intervenção administrativa burocrática. Para Sacristán (2000, p. 33), tal atitude se constrói a partir de um “[...] legado de uma tradição não – democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistemas educativos, sua própria formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo” estabelecessem-se não só de forma vertical.

Apesar do documento, a *Proposta Curricular Geral para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio*, destacar que o seu desenvolvimento passou por “ações como a construção

coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008a, p. 14), constata-se que tal afirmativa, diante do que foi observado no cotidiano da escola pesquisada, não condiz com a realidade. Já que coube aos (as) professores (as) apenas o desenvolvimento das atividades pedagógicas que constavam do material que era enviado à escola pela Secretaria Estadual de Educação.

Tal postura centralizadora pode ser vista em relação à atuação dos (as) gestores (as) escolares, já que na prática, eles (as) se tornaram meros fiscalizadores da implantação de tal proposta na escola, situação esta que pôde ser constatada ao se observar a caderneta dos (as) professores (as), na qual havia uma avaliação da Coordenadora da escola sobre as atividades e conteúdos trabalhado na mesma. A avaliação era feita com base no carimbo que se apresentamos abaixo:

Lembretes
<input type="checkbox"/> não preencheu o nome dos alunos
<input type="checkbox"/> não faz a chamada
<input type="checkbox"/> registrar a recuperação continua
<input type="checkbox"/> não rasurar no conteúdos ou faltas
<input type="checkbox"/> não esquecer de assinar
<input type="checkbox"/> fechar o diário
<input type="checkbox"/> registrar três instrumentos de avaliação
<input type="checkbox"/> registrar notas (nº inteiro)
<input type="checkbox"/> não registrou as ausências dos alunos
<input type="checkbox"/> quando fechar o bimestre, assinar no rodapé
<input type="checkbox"/> registrar as ocorrências no campo 11
<input type="checkbox"/> registrar o código do curso
<input type="checkbox"/> registrar o número de dias letivos dados e aulas dadas
<input type="checkbox"/> não está trabalhando a nova proposta (grifo nosso)
<input type="checkbox"/> _____

Figura 5 – Representação do carimbo da Coordenadora

Com base no carimbo, acima exemplificado, percebe-se a tentativa<sup>121</sup> de controle dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola, no entanto, como observa Sacristán (2000, p. 115), é atribuição de a administração regularizar “[...] o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo”, ou seja, estabelecendo o controle de determinado processo que pode levar

<sup>121</sup> Ressalta-se a palavra tentativa, já que as diversas formas de controle burocrático não conseguem atingir total efetividade, ainda mais se pensar mas no controle da caderneta dos professores (as), já que os mesmos podem, simplesmente, colocar o conteúdo exigido na nova Proposta e, na prática, trabalhar o conteúdo que considera importante para os alunos e alunas.



ao desenvolvimento de percepções errôneas, tais como: a confusão entre a função de controle com a orientação; além da produção de uma ilusão, em que a política voltada para a educação poderia atuar de forma rápida e barata como forma de garantir uma suposta educação de qualidade.

E, por fim, entre os diversos aspectos negativos apontados pelo autor, o mesmo destaca que “o controle da qualidade do processo, por meio da inspeção educativa, cria um clima de relações rarefeitas na educação pela ambigüidade e contradição entre diferentes funções atribuídas à figura do inspetor” (2000, p. 16) que, no caso aqui focalizado, o exemplo do carimbo, estabeleceria com a figura da Coordenadora pedagógica.

Com base em Sacristán (2000), é possível perceber que o processo de padronização do currículo nas escolas paulistas, constrói-se como já foi demonstrado anteriormente com a entrevista da então Secretária de Educação do Estado de São Paulo, baseado na retórica da suposta inaptidão dos professores (as) diante dos desafios impostos no exercício de suas funções numa sala de aula, sendo assim, impõe-se um traçado técnico na tentativa de superar aquilo que é apontado como deficitário, no entanto, afastar a elaboração da prática do que é executado,

[...] implica tirar dos professores as habilidades relacionadas com as operações de organizar os componentes curriculares, deixando-lhes o papel de executores de uma prática que eles não organizam, o que mais tarde se traduzirá em certas incapacidades para que desenvolvam modelos realizados fora de seu âmbito. (SACRISTÁN, 2000, p. 82-83)

No entanto, as formas de controle estabelecidas a partir da Proposta Pedagógica elaborada pelo Estado não foram vistas de forma totalmente negativa pelos atores educativos. Alguns membros da escola detectaram alguns pontos positivos em tal mecanismo, demonstrando assim que, às vezes, as formas de controle podem se efetivar na prática e serem vistas como uma necessidade, conforme se pode ver nos depoimentos a seguir:

Eu acho que teve... Houve uma reformulação geral nas escolas, no professor. O professor é... Já não pode entrar na sala, eu acho que no improviso, ele tem que preparar a aula dele, tá lá. Não tem como ele fugir. Eu acho assim, foi legal essa implantação, porque é... Foi uma unificação do conteúdo. Vamos supor o aluno sai daqui e vai para outra escola, ele tem que estar trabalhando o mesmo conteúdo. Antes não era assim, vinha aluno para cá... Tinha visto certo conteúdo que aqui ainda não tinham ou vice e versa, entendeu? Então, nesse aspecto eu acho legal, só que falta muita coisa para... Sabe? Eu acho que... Foi um comecinho, um... Pelo menos um início. Existe material para o aluno, existe... Esta vindo material para o

professor. Só que, por exemplo, existem as falhas como sempre no Estado, né. Por exemplo, segundo bimestre esta chegando agora, é possível isso? Dois de junho chegou o caderno do aluno chegando e o do professor não veio porque esta na internet. Então, tem professor que já me disse, por exemplo, assim [nome da coordenadora] tenho internet, mas não tenho impressora. E ele não pode tirar cinqüenta e tantas páginas, num tem aonde tirar. Então, o governo implanta uma coisa, mas também, você entendeu? São números, eles querem, você sabe de certa maneira não dão todo o respaldo que deveriam dar. É um comecinho, eu acho que já começou uma coisa a melhorar, só que deveria melhorar muito mais. (Coordenadora da escola).

[...] então para nós da gestão ficou mais fácil da gente mensurar se estava trabalhando ou não, né. Posso citar um exemplo, não vou nem falar a matéria, nem nada, mas a gente tem semana de prova aqui, agora. Então quando o conteúdo tinha que ser elaborado da forma e em cima do novo caderno e da nova proposta, e quando... ele...e esse professor fez isso, só que ele não deu nenhuma aula e ai deu uma incompatibilidade. Você acha buraco e que é legal, você consegue sentar e corrigir umas, não uma bronca, a gente não está no estado de dar bronca, mas olha esta vendo a gente esta atento as coisas tem que acontecer, então eu achei mais fácil para gerir a questão pedagógica da escola, antes era bem mais difícil, hoje você abre e tem que estar mais atento. (Vice-diretora da escola).

Na fala da Coordenadora e Vice-diretora, as mesmas ressaltam a necessidade do (a) professor (a) preparar a sua aula, o que se tornou mais palpável com a implantação da nova Proposta que permitiu, segundo o depoimento da Vice-diretora, a mensuração de tal processo. Além da Coordenadora que ressaltou a importância do estabelecimento de um currículo comum, entre as escolas, o que facilitou o trabalho com os alunos ou alunas que mudaram de escola. No entanto, se a padronização do currículo é visto como um ponto positivo da nova Proposta Curricular, a Diretora e Vice-diretora observam pontos falhos no desenvolvimento de tal processo. Segundo a Diretora

Olha... [...] eu acho que ela esta sendo imposta, né. Ela está sendo imposta, não esta chegando no tempo hábil para que o professor se prepare. Primeiro eu acho que a direção se prepare, para preparar esse professor e esses se preparem para ensinar este aluno. Então, o segundo bimestre chegou, nós estamos sem o caderno, nem todas as disciplinas estão com o caderno. Muitos professores não terminaram o caderno do primeiro bimestre, porque ele chegou atrasado. Então, realmente é a idéia é boa, mas não tem organização por parte do Estado. Eu que trabalhei numa rede particular por 18 anos [...], mesmo trabalhando quatro anos no Estado. Eu não entendo porque tem ótimas idéias, o Estado de São Paulo é o Estado mais rico, né. E poderia estar investindo muito nessa educação, mas ele não esta qualificando o seu professor, para que ele prepare os seus alunos para o mundo, para ser realmente um empregado, para ser um patrão qualificado realmente.

### Já na visão da Vice-diretora

Bom, primeiro que eles, é..... Não têm noção do tamanho da rede, eles inventam isso aí, mas esse negócio só chega atrasado, sempre atrasado, sempre atrasado. Você tem que ficar buscando no site para ver que conteúdo vai, o que vai entrar, porque você não sabe. E aí... Eles ainda não dominam logística, eles não são organizados,.....isso prejudica e..... A gente ta assim [...]. Mas olha só, era para chegar antes de terminar o segundo semestre [...] Eu fico meio receosa se isso tudo não é eleitoreiro, né. Se eles estão realmente preocupados com as crianças, com a educação. Porque já trocou três, agora tem o Paulo Renato, que manda jornal, manda revista. Eu acho legal, eles estão lendo, assim e aí... Eu não confio mais neles, não dá para confiar, então não sei. Eu acho que a gente deve deixar eles de lado e focar no que cada um precisa aqui dentro e não entrar na onda deles não. [...] A gente não pode mesmo ficar... Vai, vai, vai nada. É vamos ver o que a gente consegue fazer com aquilo e fazer a diferença para os alunos, e esquecer e ser bem clara que pode ser tudo uma questão de deixar uma marca. Mesmo que o trabalho do outro está dando certo, ele desmonta inteiro, não dá continuidade, porque ele quer colocar uma coisa para ele ser eterno, [...] então não funciona. A gente nunca consegue,... Porque muda tanto, você não consegue dar continuidade numa coisa [...]. E em educação demanda tempo, demanda aquela coisa de você ter... Eu não sei o termo certo..., o Freire que fala construir o equilíbrio que dá, aquela coisa que incomoda que faz você desajeitar a casa, e depois você vai introduzindo as coisas, vai solidificando. Isso não acontece. Na hora que você começa a fazer esse desequilíbrio, para ele dar o próximo passo e assentar as coisas que ele vai construir, aí já mudou as coisas [...].

Não só o atraso do material mostrou-se um inconveniente para os atores educativos da escola. Como a Vice-diretora apontou, há desconfiança em relação à nova Proposta, seja porque está se aproximando de um ano eleitoral ou até mesmo pela necessidade entre alguns políticos brasileiros de deixarem a sua marca, no intuito de demonstrar que fez a diferença durante a sua administração, colocando, muitas vezes, no chão, tudo do que foi feito anteriormente, impedindo assim o processo de desenvolvimento da política educacional por um tempo superior ao mandato de determinado governante.

Com base no depoimento dos atores educativos da escola pesquisada buscou-se traçar um esboço do que vem acontecendo nas escolas paulistas, com a imposição da nova Proposta Curricular, no entanto, o estudo do mesmo não se esgota aqui. Há muitos aspectos a serem delineados no fito de compreender os efeitos de tais mudanças no currículo, para os alunos, professores e direção pois, como observa Sacristán (2000, p. 15), “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma

particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc”.

Ao longo do segundo e terceiro capítulos abordou-se não só os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais, como também foram feitas algumas referências à nova Proposta Curricular, tal abordagem foi necessária para demonstrar como os PCN's ainda se encontravam presentes na escola pesquisada que, assim como outras escolas paulistas, estava passando pelo processo de implementação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, desenvolvendo, como observa Sacristán (2000, p. 28), uma prática pedagógica multicontextualizada, em que

as atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostos em contextos aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si. Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentados, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar em certas condições já dadas.

A resposta da Professora de História, ao ser perguntado se a mesma ainda utilizava o PCN de História, exemplifica bem a fala de Sacristán pois, segundo ela, “sim, esta presente sim. Embora [...], é a Nova Proposta do Estado, talvez o tenha deixado de lado, um pouco de lado”.

Não só a fala da Professora demonstra a permanência dos PCN's na escola, como também os outros depoimentos explicitados ao longo do capítulo, demonstram a convivência dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a nova Proposta Curricular, gerando conflitos, consensos e adaptações que corroboram para evidenciar a complexidade do cotidiano escolar, como também do processo de construção do currículo.

O processo de construção de um referencial curricular se dá num contexto historicamente configurado, desta forma, numa sociedade democrática, o mesmo deve ser desenvolvido levando em conta as questões que permeiam a escola, mas também estimular “[...] a participação dos professores, alunos e público, tendo o Estado a tarefa de criar as condições necessárias, mas sem cair no autoritarismo e na mecanização das decisões.” (PACHECO, 2002, p. 133).

Sendo assim, o currículo não deve re-configurar as relações de poder na escola, no intuito de transformar o professor (a) em mero adaptador de uma política estruturada numa perspectiva: centralista, hierárquica e burocrática, estabelecida por um “[...] modelo de prestações de contas em que os alunos e pais são decisores-consumidores e os professores são

decisores controlados pelos conteúdos e avaliação [...]” (PACHECO, 2002, p. 145), mas desenvolver um espírito de parceria no desenvolvimento de tal processo.

A abordagem aqui feita caminhou com a finalidade de tecer as primeiras impressões sobre a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, dando vazão à percepção dos atores educativos de uma escola localizada na cidade de Marília (SP), ressaltando que ainda existe muito a ser analisado sobre esta proposta e seus efeitos no cotidiano escolar, o que não fizemos por não constituir-se em nosso objeto, a intenção foi apenas compreender um dado que esteve presente/interferiu no desenvolvimento da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançados na década de 90 do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com a incumbência de se tornarem um referencial para o currículo das escolas, sendo assim, foram produzidos documentos que abrangiam o Ensino Fundamental e Médio.

Tinham como meta não só atender aos novos desafios impostos à sociedade brasileira com o fim do século XX, ou seja, atender às novas exigências advindas com a abertura democrática, o que levou ao estabelecimento de uma nova regulação social nas políticas educacionais que traziam consigo novos enfoques, ao abordarem conceitos, como cidadania, democracia e direitos sociais. Neste momento, caminhava-se para a consolidação do regime democrático, em conjunto com as exigências dos organismos internacionais que traçavam metas e cortes a serem alcançados pelos países dependentes do capital internacional, para que estes se tornassem seguros e atraentes para futuros investimentos, construindo, assim, um Estado que estaria preparado, pelos menos em discurso, para a nova ordem global.

Na busca pela revitalização do capitalismo, foram estabelecidos novos paradigmas que passavam a guiar as políticas públicas, tais como, terceirização, privatização, flexibilização, entre outros. Tais princípios foram construídos numa perspectiva de tornar o Estado mais eficiente, assim como menos burocrático para o avanço do capitalismo.

Desse modo, aumenta-se a pressão sobre os sistemas educacionais, para que os mesmos se reorganizem para atender às novas exigências do mercado, para que se produza não só mão-de-obra especializada, mas que também inculque os novos valores e princípios norteadores da sociedade moderna (ou pós-moderna, conforme defende alguns autores).

Com base nestas novas perspectivas, são produzidos currículos que focalizam não só os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, como os modelos tradicionais, mas que também visam a realidade social estabelecendo assim inter-relações com conceitos chaves para a sociedade, como: cidadania, democracia, solidariedade, entre outros.

Diante disso, é possível compreender a constituição dos PCN's elaborados para o terceiro e o quarto ciclo do Ensino Fundamental, que é composto pelo documento introdutório, oito documentos referentes às distintas áreas do conhecimento e ainda sete documentos que abordam os temas transversais, sendo um introdutório e o restante deles voltados para questões sociais consideradas urgentes, tais como Ética, Saúde, Orientação sexual, Meio ambiente, Trabalho e consumo, e Pluralidade cultural.

A definição dos conteúdos e temas a serem abordados ao longo deste documento, não se deu de modo aleatório, mas através da definição dos conhecimentos considerados socialmente válidos em um determinado tempo histórico, conforme enfatiza Silva (1995). Assim, o tema focalizado em cada documento dos Temas Transversais faz um recorte da realidade, já que não existe a possibilidade de ponderar sobre todos os aspectos da trama social, política e cultural presente na sociedade moderna, mas se pode centralizar naqueles que supostamente seriam imprescindíveis para a superação dos problemas presentes na sociedade brasileira.

Por essa forma, acaba por se estabelecer o que Pacheco (2002) intitula de *teoria dos sentimentos morais*, em que as pessoas passam a ser ajustadas a determinados valores, regras, normas e comportamentos, considerados socialmente aceitos, pelo menos naquele momento histórico. Posto isso, não é de se estranhar o discurso enfático presente no PCN ao focar no texto do documento conceitos, como cidadania, democracia, etc. Como bem observa Magalhães (2003, p. 177),

Para os PCN's a questão da cidadania hoje está ligada à questão da democracia. Se a democracia é compreendida num sentido restrito, de regime político, o significado atribuído a cidadania está relacionado aos direitos civis e políticos. Num sentido amplo, como forma de sociabilidade, a cidadania adquire novas dimensões, englobando os direitos sociais e os direitos humanos.

De maneira geral, os PCN's assumem uma função totalizadora em que a educação seria vista e defendida como um meio de formar o (a) aluno (a), que receberia através da educação escolarizada os instrumentos necessários para participar dos processos decisórios da sociedade democrática, constituindo assim o cidadão e a cidadã.

Nesta perspectiva, a educação básica que prepararia o (a) aluno (a) para exercer a cidadania, aconteceria com a universalização do acesso à escola, mas a uma escola de qualidade. Apesar do documento elencar as dificuldades encontradas pelos professores ao exercerem a docência, acaba por enfatizar questões que deveriam ser suplantadas para se atingir uma educação de qualidade, tais como: má formação, prática ultrapassada, aulas monótonas, que poderiam ser superadas com a adoção de metodologias inovadoras, novas formas de avaliar e na adoção de uma concepção de ensino e aprendizagem estruturada em um modelo que intitulam de *construtivismo*, com esta reconfiguração atingir-se-ia o público

atendido pela escola, construindo assim as suas identidades através da convivência e da cooperação.

Ao abordar o ensino de História, a tentativa de orientar o trabalho do (a) professor (a) persiste, pois como feito na introdução do documento, o PCN de História chama a atenção para as escolhas pedagógicas feita pelo (a) docente, já que este seria o momento adequado para abordar conceitos que viabilizariam o conhecimento sobre os grupos sociais, o país, sobre outras práticas sociais, políticas e culturais, desta forma, discorre sobre a tradição para, por fim, apontar as novas necessidades que permitiriam compreender a identidade erigida na contemporaneidade.

Demonstra, de forma clara, a defesa de uma concepção de educação atrelada ao ideal liberal, em que a escola pode e deve construir a identidade desejada para a sociedade e que se esta meta não é cumprida, logo, a prática é que está aquém das necessidades escolares.

No entanto, ao abordar o conceito de cidadania, os PCN's não se limitam a idéias como formação, qualidade, metodologia etc. Enfatizam também a cidadania enquanto prática política, já que o (a) aluno (a) ao ser empoderado por uma educação de qualidade que lhe passaria valores, princípios, ou seja, que lhe determinariam a conduta correta na sociedade, saberia votar, atuaria em movimentos sociais e ainda exerceria de forma efetiva os direitos e deveres, políticos, civis e sociais. Isto reafirma a visão liberal sobre a educação e o conceito de cidadania, como bem manifestou Marshall (1967), autor considerado essencial para o entendimento da cidadania na sociedade contemporânea, que defende a escola como uma instituição central na preparação de pessoas inteligentes e de bom senso, quesitos imprescindíveis para a utilização dos direitos civis, políticos e para o avanço dos direitos sociais.

Vale ressaltar que mesmo com a defesa de uma educação e cidadania nos moldes liberais, os PCN's avançam consideravelmente em relação aos currículos considerados tradicionais, por trazer alguns aspectos da realidade social para dentro da escola, abrindo a possibilidade de que questionamentos sejam feitos em relação ao cotidiano, a partir do momento, em que se entrecruzam os conteúdos das disciplinas com outros tipos de conhecimentos ainda mais se comparado à Nova Proposta Curricular elaborada pelo Estado de São Paulo, que tem levado ao engessamento e à padronização do currículo nas escolas, conforme foi demonstrado ao longo dos capítulos.

O conceito de cidadania presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelece uma inter-relação com o imaginário da professora de História, da direção, da coordenação e dos (as) alunos (as) da escola pesquisada, o mesmo se pode afirmar com relação à percepção



dos (as) mesmos (as) na integração estabelecida entre educação e cidadania. Na perspectiva de evidenciar esta constatação fez-se necessário conhecer os atores educativos enquanto protagonistas de uma realidade escolar, assim como, desvendar a escola, na perspectiva de “compreende-la em seus diferentes movimentos, perceber suas redes de significação, seus processos constitutivos, enxergando-a como um espaço sociocultural, atravessado pela ótica da (s) diferentes cultura (s) [...]” (TAVARES, 2003, p. 45).

Para a Coordenadora, a Vice-diretora e a Diretora, a cidadania estaria atrelada essencialmente aos direitos e deveres, já que ao longo dos depoimentos expressaram princípios de adequação às normas estabelecidas, ainda mais quando manifestam idéias, tais como, *conquista* e *construção* atrelados a uma ideação de cidadania. Esta concepção demonstra uma percepção de que não nascemos cidadãos, mas nos tornamos a partir do momento que somos escolarizados e reconhecemos a legislação vigente. Como bem expressou a Professora de História: “para mim cidadania é poder exercer os meus direitos políticos, civis e ter consciência de todos eles e poder melhorar o mundo ai, através do exercício da cidadania”.

Destarte, não é de se estranhar que ao serem questionadas sobre a relação entre educação e cidadania, as mesmas concordam com a importância da educação e da escola para a constituição do (a) cidadão (ã) crítico e atuante. Neste sentido a Vice-diretora ao ser indagada se os PCN's contribuíram para o ensino das disciplinas, enfatizou que o mesmo contribuiu, mas faz uma ressalva, que tal contribuição só é possível desde que o (a) professor (a) tenha “[...] vontade, né, de trabalhar, como um professor que está aberto que quer agir com informação. [...] Se você estiver muito bem, se você quiser muito que a coisa aconteça.”.

Ou seja, a fala da Vice-diretora caminha bem próxima ao defendido pelos PCN's, que coloca o (a) professor (a) como o único (a) responsável pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do (a) aluno (a), questão esta considerada essencial pelo documento, para a constituição de uma educação de qualidade que moldaria o (a) cidadão (ã).

Ainda sobre a relação entre educação e cidadania, a Professora de História contesta a percepção de que a escola seria a única responsável por esta formação, já que a mesma caberia a “[...] outras partes da sociedade [...]”, sem especificar quais seriam estas partes. Demonstra, assim, que a educação, como a História, estaria ligada à cidadania, para referenciar o indivíduo na vida, na sociedade, e “[...] não pro mundo do trabalho [...]”. Demonstrando assim, uma ruptura ao modelo de discurso estabelecido nos PCN's e confirmando os argumentos defendidos por Pacheco (2002), de que o currículo é um projeto que passa por um processo de compreensão, interpretação e, por fim, transformação.

Rompendo com a visão afirmativa da relação entre educação e cidadania, a Coordenadora destaca que “[...] infelizmente não andam juntas [...]”, no entanto, para ela o mesmo acontece devido à falta de consciência dos discentes em relação aos valores instituídos (que são trabalhados na escola através de projetos, como por exemplo, o projeto sobre Meio ambiente), o que demonstra por parte desta a defesa de modelos atitudinais para os alunos e alunas.

Já os alunos e alunas, ao se manifestarem sobre o que é cidadania e o que é ser cidadão (ã), foi possível perceber uma visão não só focada nos deveres, como também em outros princípios essenciais da cidadania, como participação, respeito ao próximo e solidariedade os quais mesmo quando não seguidos em seu cotidianos, seriam os ideais a serem estabelecidos. Isto é constatado nas palavras de um aluno da 7ª série A, “[...] eu não brigo, brigar eu brigo, não vou falar que eu sou santo porque ninguém é santo [...]”. O Aluno na sua fala demonstra que reconhece o padrão social de certo (não brigar) e errado, mas também manifesta a dificuldade de se encaixar neste modelo de adequação, “[...] eu brigo porque eu também sou muito estressado, se me xingam eu parto para a porrada [...]”, o que comprova que nem todas as atitudes ensinadas serão necessariamente colocadas em prática.

É possível verificar uma aproximação dos Parâmetros Curriculares Nacionais com os depoimentos dos atores educativos, mas também com o Projeto Pedagógico da Escola, que cumpre, desta forma, as diretrizes norteadoras presentes nos Parâmetros. Sendo assim, o documento orienta que um dos meios de garantir a concretização da proposta curricular se daria pela utilização dos PCN’s como referencial para o Projeto Pedagógico elaborado por cada escola. Por essa forma constatou-se que o Projeto elaborado pela escola enfatiza o conceito de cidadania, na mesma perspectiva do currículo oficial.

Em relação à visão da Professora sobre o PCN voltado para a disciplina de História, a mesma destaca que o documento permite flexibilidade para o desenvolvimento do processo de ensino, e acredita que os temas, as temáticas e os conteúdos presentes nesta proposta curricular contribuiriam para a autonomia dos atores educativos. A Vice-diretora ao ser questionada sobre a sua percepção dos PCN’s, demonstrou que compartilha com a Professora de História o mesmo entendimento sobre os PCN’s, esclarecendo que o mesmo trouxe uma nova forma de trabalhar o cotidiano, além de permitir a liberdade de adoção ou não de tal guia curricular.

Apesar da Professora de História mostrar-se favorável ao PCN/H e manifestar esta preferência nos objetivos e competências/habilidades presentes no Plano de Curso de 2007 e

2008<sup>122</sup>, ao comparar os conteúdos contemplados tanto em um Plano de curso quanto em outro, foi possível perceber que a inter-relação com o PCN/H não se dá, já que os conteúdos nos Planos mostravam-se desligados do que é proposto no documento oficial. Sendo assim, nota-se a contradição que se constrói no cotidiano e que também está presente na fala da Vice-diretora que, apesar de exaltar o enfoque dos PCN's, no dia-a-dia, em outro momento, manifestou que o papel da educação deveria ser aquele considerado formal, ou seja, “[...] de ensinar o conteúdo, trabalhar conceitos, né? [...]” e não aquele que trabalha, como a mesma intitula, “[...] a educação que é de casa [...]” (respeito ao próximo, higiene e etc.), que na perspectiva dos Parâmetros seriam atitudes e valores sociais necessários para uma educação que supere as áreas tidas como clássica e atendam aos novos enfoques impostos pela sociedade, “[...] que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto [...]”, conforme ressalta Sacristán (2000, p. 58) ao discorrer sobre os currículos modernos.

Posto isso, apreende-se que no cotidiano “[...] são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis.” (PÉREZ, 2003, p. 201). Logo, a não adoção dos conteúdos elencados no PCN/H é apenas uma face da prática desenvolvida pela Professora de História, já que ao analisar sua concepção sobre a disciplina de História para a formação do indivíduo, surgem algumas questões a serem consideradas.

Para a Professora, a História, enquanto área do conhecimento e disciplina, seria um meio do (a) aluno (a) se apossar da cidadania, o que estaria em conformidade com o discurso dos PCN's, manifestando assim uma problemática típica da disciplina na atualidade, em que a mesma veio se adaptando e respondendo às necessidades sociais, neste momento histórico.

Desta forma, compreende-se que a metodologia adotada pela Professora, estabelece uma aproximação e, ao mesmo tempo, rompimento com o PCN/H, já que segundo a docente, ela se identifica não só com a História de cunho marxista, como também utiliza uma abordagem da História Nova (presente no PCN/H, conforme apontado no capítulo 3), o que demonstra o intercruzamento teórico-metodológico, que não se deu ao acaso, já que ambas as abordagens ganharam força com o processo de abertura democrática no Brasil, permitindo assim a renovação do ensino de História.

Tal renovação é considerada pela professora e utilizada dependendo da série dos (as) alunos (as), mas também dos seus interesses perante a formação dos (as) discentes: “[...] se

---

<sup>122</sup> No Plano de Curso de 2008, o primeiro item refere-se à adoção da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

alguma coisa que eu queira despertar o interesse, antes de mais nada que eu desejo”. O que evidencia que a prática pode seguir determinados princípios metodológicos, como podem seguir instintos elaborados a partir da experiência, da imaginação e dos valores em que se encontram professora e alunos (as) naquele momento.

Em relação à adoção do material a ser utilizado nas aulas, a aproximação do PCN/H fica evidente já que sua proposta não só evidencia novos materiais, como incentiva a liberdade de escolha, conforme a necessidade, liberdade esta que não se limitou aos materiais didáticos pois, como expressou a Professora, “[...] o que tiver que eu achar que posso utilizar, desde uma foto no jornal, a um artigo da internet e eu puder e tiver, é como trabalhar na sala [...]”. No entanto, na escolha do livro didático é que foi possível testemunhar a sensibilidade da docente, ao adotar um livro que abordava a História da África, a Professora atendeu não só à legislação, como frisou um conteúdo essencial para os (as) alunos (as) daquela escola, ratificando assim uma visão de disciplina que deve estar atrelada a determinados conhecimentos, conforme defendido pelos PCN’s.

O enredamento do cotidiano é marcado pela multiplicidade do antevisto e explícito, mas também do imprevisível e invisível que são tecidos através das práticas e carregam uma carga de saberes sociais que são relevantes. Sendo assim, o conceito de cidadania, a percepção do atores educativos, entre outras questões observadas na escola compõem aquilo que usualmente se chama de currículo oculto, que manifesta saberes e atitudes que estão inseridos na escola, mas que não fazem parte do currículo oficial.

Ao analisar as atitudes, comportamentos e valores foi possível compreender a sensibilidade dos (as) profissionais da educação ao se posicionarem contra a classificação de D.M. (deficiente mental) que os mesmos tinham que colocar no site da Prodesp, para que os (as) alunos (as) que apresentassem alguma dificuldade na aprendizagem pudessem frequentar a sala de recursos da escola, sem que o mesmo fosse examinado e diagnosticado por um (a) médico (a). Por esta atitude, vê-se que a escola rompe com a política adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que fere os direitos das crianças, ao adotar tal medida classificatória.

Em relação aos projetos desenvolvidos na escola, estes contribuem para a visualização do que, muitas vezes, se coloca de forma dissimulada no dia-a-dia da instituição escolar, como observamos no desenvolvimento do *Projeto Saber Mais*, que serviu não só para abordar com os alunos e alunas os assuntos relacionados à sexualidade, mas também para evidenciar os valores dos (as) professores (as), que manifestaram de uma forma ou de outra a dificuldade

e preconceito de trabalhar tal temática, com todos os seus desdobramentos: homossexualidade, bissexualidade, gravidez etc.

Vale ressaltar, que os valores dos (as) profissionais da educação podem dificultar a abordagem de determinados conteúdos necessários e defendidos pelos PCN's, mas também podem entrar em conflito com os valores dos (as) alunos (as) que, como bem expressou a Vice-diretora, “É uma coisa difícil pra gente trabalhar. Porque eles têm, um outro linguajar, um outro tratamento que às vezes a gente estranha, né [...]”, estabelecendo, assim, um conflito de realidades que pode servir para repensar a prática e princípios que foram adquiridos tanto ao longo da vida profissional quanto afetiva.

No entanto, se no *Projeto Saber Mais*, as contradições evidenciaram-se já na apresentação do projeto aos (às) professores (as) até o momento de sua execução, o trabalho desenvolvido pela Professora de Artes com os (as) alunos (as) no muro da escola, permitiu que fossem trabalhados com os (as) discentes (as) atitudes ponderadas como positivas na sociedade atual, tais como, conservação do patrimônio, trabalho em grupo e participação. Estes valores são considerados essenciais para a cidadania, ainda mais se pensarmos e defendermos um envolvimento adequado dos atores educativos com a participação na escola, já que muitas vezes tal prática acaba deturpada não só pela atuação direta ou indireta do Estado, mas também pela escola.

A defesa do desenvolvimento e ampliação da participação na escola, esta diretamente relacionada à concepção de democracia e cidadania dos (as) profissionais da educação. A partir dessa concepção, que uma escola democrática tem maiores chances de em seu cotidiano construir valores e atitudes que contemplem uma educação que estabeleça uma relação favorável ao conceito de cidadania.

Tanto a Coordenadora quanto a Vice-diretora concordam que a escola ainda não é democrática, seja porque ainda está sendo construído este processo de democratização ou até mesmo pela postura do Estado que não concede a autonomia necessária, conforme questionado pela Coordenadora: “a escola não tem autonomia, é só no papel, que autonomia nós temos?”. Já para a Professora de História o avanço da democracia na escola poderia comprometer o pedagógico, pois a mesma ressalta, que “[...] trabalhamos com um público bem difícil, são crianças que muitas vezes não possuem limites [...]”. Apesar de reconhecerem a importância da democracia na escola, não faltam justificativas para o não desenvolvimento de tal princípio, demonstrando assim, uma fala permeada pela incoerência, já que estabelecem a compreensão de que a democracia necessita de um público ideal e de uma determinada postura por parte do Estado, para que seja desenvolvida de forma plena.

Desta forma, o Grêmio estudantil presente na escola, que seria uma instituição privilegiada para trabalhar valores e atitudes democráticas com os (as) alunos (as) tem as suas funções contempladas apenas no documento (Estatuto e Plano de Trabalho do Grêmio Estudantil) que rege o funcionamento do mesmo. Desde o processo de escolha dos (as) discentes que vão compor os cargos do Grêmio foi possível apreender no desenvolvimento de tal processo, o que deveria ser realizado através de eleições, reduz-se a um processo de escolha realizado pela direção e pelos professores (as) que, desta forma, privilegiam aqueles que são considerados bons e comportados, passando para os alunos uma concepção de participação correlacionada às ideias de adequação e às normas valorizando a meritocracia.

Tal postura entra em contradição com os PCN's, já que o documento indica que o Grêmio pode ser um meio da escola estimular a participação dos (as) discentes, sendo assim, cabe à “[...] escola [...] reconhecer que a participação em grêmios pode ser uma prática educativa e que cabe aos alunos a definição dos objetivos e das formas de seus grêmios.” (BRASIL, 1998a, p. 129).

Nos depoimentos concedidos pelos (as) alunos (as) que não participavam do Grêmio a maioria apresentou dificuldades para definir a função de tal instituição e das pessoas que faziam parte do mesmo, o que demonstra a limitada atuação da representatividade dos discentes na escola. Além do mais, ao questionar os membros do Grêmio sobre as reuniões, os mesmos enfatizaram que são restritas e não souberam delimitar de quanto em quanto tempo elas aconteciam, o que corrobora para que o Grêmio somente atue nos momentos de interesse dos (as) profissionais da educação, ou seja, organizar festas, distribuir bilhetes e levar recados para os (as) professores (as).

De maneira geral, a concepção de participação não é deturpada apenas no Grêmio estudantil, mas também quando se focaliza participação da comunidade na escola, já que a instituição remete aos pais e responsáveis pelos (as) alunos (as) a identidade de *Amigos da Escola*, em que se transfere o que seria responsabilidade do Estado para os mesmos. Nesta situação, são convidados a *participar*, a auxiliar na Festa Junina e na organização de festas de formatura da escola e somente recentemente foram inseridos de forma restrita nos processos decisórios, como manifestou a Vice-diretora: “[...] todo o sistema de APM, Conselho, até agora não conseguiu [...], tem a participação de alunos, pais de alunos, nós conseguimos implantar este ano, e foi muito legal, então é, acho que a gente esta caminhando pra que ela seja democrática, certo?”.

Espera-se que ao evidenciar a política educacional, a percepção, concepção e atuação dos atores educativos, que manifestam as contradições presentes tanto no discurso quanto na

prática, possa-se refletir sobre possível superação de uma leitura limitada da cidadania, em que o conceito enquadra-se a direitos e deveres advindos da relação com o Estado através da escolarização, para pensarmos em uma cidadania que emancipe a democracia, para assim expandir a vida social, que permita o político e o civil em sua integralidade, em consonância com o reconhecimento não de valores e identidades adequadas ao padrão econômico, mas expandida aos diversos grupos existentes na sociedade na perspectiva de sua emancipação.

## REFERÊNCIAS

A ENCICLOPEDIA: textos escolhidos. Lisboa: Estampa, 1974.

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 28-41.

ALMEIDA, Marcelo de. *Temática agrária e escola: apoio, entraves ou indiferença*. 2007. 111f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista, Faculdade e História, Direito e Serviço Social.

ALONSO, Myrthes. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel, 1978.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 9-23.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ARAS, Lina Maria Brandão de. TEIXEIRA, Maria das Graças de Souza. *Os museus e o ensino de História*. In: SEMINÁRIO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA”, 4, 2001, Ouro Preto. *Anais*. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0603.htm>>. Acesso em: 20 maio 2010.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Entre o discurso e a prática: encontros e desencontros nos caminhos da História ensinada. In: SEMINÁRIO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA”, 4, 2001, Ouro Preto. *Anais*. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0504.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, MIGUEL; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 31-80.

ARRUDA, J. J. A. História. O bonde que a escola perdeu. Depoimento a Ana Lagoa. *Nova Escola*, São Paulo, v.6, p. 9-18, 01 nov 1991.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer da ANPed sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 85-92, ago. 1996.

BARBALET, J. M. *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.



BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. *Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005

BASSO, Itacy Salgado. As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica de professor de História. In: DAVIES, Nicholas (Org). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Rio de Janeiro: Access, 2001. p. 33-46.

BATTISTUZZI, Valéria Maciel. *O Esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de educação física escolar*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Motricidade). 147f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. *Ecological enlightenment: essays on the politics of the risk society*. Nova Jersey: Humanity Press, 1995.

BERGAMASHI, Maria Aparecida. Será o professor de História um educador? *História: debates e tendências*. Vol.1, n.1, jun., 1999. p. 142-147.

BENEVIDES, Maria Victória. *A consciência de cidadania no Brasil: educação, tributação e cidadania*. Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda, 1995.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOBBIO, Norberto; MATTENCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UNB, 1998.

BORGES, Liliam Faria Porto. *O sujeito histórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma cidadania possível?*. 2000. 80f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2000.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.

BORDIGNON, Genuíno. Democratização e descentralização da educação: políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília. v. 9, n. 1, p. 71-86, jan./jun. 1993.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas, 2008.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 16 de julho de 1934. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1934.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Emenda Constitucional n.º 14, de 13 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211, e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/0fe531660549ce2a03256562007d6bd2?OpenDocument>>. Acesso em: 11 fev. 2009.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

BRASIL. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998a.

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

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

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania*: quem educa o cidadão?. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-30.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989)*: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CAFFER, Maria Aparecida Menezes. Legislação de ensino e cidadania. In: CASTELLANO, Elizabete Gabriela; MARTINS, José do Prado (Org.). *Educação para a cidadania*. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 85-98.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias*: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo: Editora UPF, 2001.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João; LIMA, Licínio C.; LADERRÈRE, Pierre. Et al. *Os estudos da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 121-146.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981. v.2.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 85-105.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Premiar o mérito. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 6, p. 11-13, fev. 2008. Edição 2047.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Ensino de qualidade e cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais: o simulacro de um discurso modernizador*. 2002. 186f. Tese. (Doutorado em Letras e Lingüística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

CEPIK, Marco. *Direito à informação: situação legal e desafios*. Disponível em: <<http://www.article19.org/work/regions/latin-america/FOI/pdf/ip0202cepik.pdf>>. Acesso em: 23 de junho de 2009.

CERRI, Luis Fernando. Fronteiras interdisciplinares no ensino de História. In: SEMINÁRIO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA”, 4, 2001, Ouro Preto. *Anais*. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0502.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 117-229, 1990.

COSTA, Carina Martins. MIRANDA, Sonia Regina. Em busca de uma narrativa aberta: caminhos e descaminhos na construção de uma aula de História dialógica. In: SEMINÁRIO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA”, 4, 2001, Ouro Preto. *Anais*. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0503.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

COSTA, Janice Pereira da. SIMAN, Lana Mara de Castro. Escola, museu e ensino de História: perspectiva teórica e metodológica para avaliação desta relação: um estudo de caso. In: SEMINÁRIO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA”, 4, 2001, Ouro Preto. *Anais*. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0601.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

COUTO, Regina Célia do. Práticas pedagógicas, ensino de História e multiculturalismo: uma perspectiva de currículo. In: SEMINÁRIO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA”, 2001, Ouro Preto. *Anais*. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0507.htm>>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS. 1776. Disponível em: < <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=214>>. Acesso em: 28 de julho de 2008

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): MEC: UNESCO, 2001.

EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ESTATUTO e Plano de trabalho do Grêmio Estudantil, Marília, 2008. Não publicado.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

FELIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: problema educativo ou empresarial?*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Sônia; MAGINA, Sandra. A Influência da prática do currículo oculto nas aulas de matemática: um olhar sobre o curso de administração. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2006, Águas de Lindóia. *Anais*. Recife: Sbem, 2006. p. 1-10.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIM, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUKUYAMA, Francis. *A grande ruptura*. A natureza humana e a reconstituição da ordem social. Lisboa: Quetzal Editores, 2000.

GADOTTI, Moacir. Organização do trabalho na escola e autonomia. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 87-107. jan./jun. 1993.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUNDY, S. *Curriculum: product or práxis*. Londres: The Fomer Press, 1987.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução Vera Jocelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo, Edições Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 6. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDSCHMIDT, Miriam Helena. *Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise*. 2002. 99f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

GUIMARÃES, Juarez. A crise do paradigma neoliberal e o enigma de 2002. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 136-144, out./dez. 2001.

GUSDORF, G. *La révolution galiléenne*. Paris: Payot, 1969. v. 2

HABERMAS, Jürgen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez 2003.

HOBBSBAWN, Eric J. *A era das revoluções: Europa 1789 – 1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACOMELI, Mara Regina Martins. *Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)*. 2004. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História*. nº1, jan/jun. 2001. p. 9-38.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 135-158.

KONDER, Leandro. Idéias que romperam fronteiras. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 171-190.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005.

LAWTON, D. *The end of the 'Secret Garden'?: A study in the politics of the curriculum*. Londres: Institute of Education, 1982.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. *Estudo descritivo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp – Araraquara quanto a inserção das temáticas da sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

\_\_\_\_\_. *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª edição. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 469-494.

LUDKE, Menga. A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v.21, n. 42, p. 239-253, jan/jun. 1999.

LUNDBLAD, U. P. *Model analysis of pedagogical processes*. 2nd. Estocolmo: Publisher CWK Gleerup Ordfront, 1981.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Direito à educação e legislação do ensino*. Disponível em:  
<[http://www.inep.gov.br/download/comped/politica\\_gestao/texto\\_livro\\_anpae/Capitulo\\_II.doc](http://www.inep.gov.br/download/comped/politica_gestao/texto_livro_anpae/Capitulo_II.doc)>. Acesso em: 27 set. 2008

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje?. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas, metodologia*. Rio de Janeiro: Casa das Pedras, 2003.

MARIA, Carolina José. *O livro didático na educação científica C/T/S/A voltada para o exercício da cidadania*. 2008. 178f. Dissertação. (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista – Bauru, 2008.

- MARRACH, Sonia Aparecida Alem. *Outras histórias da educação: do iluminismo à industrial cultural (1823 – 2005)*. 2006. 370 f. Tese (Livre - Docência) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.
- MARTINS, José do Prado. Educação cidadã e pós-modernidade. In: CASTELLANO, Elizabete Gabriela; MARTINS, José do Prado (Org.). *Educação para a cidadania*. São Carlos EdUFSCar, 2003. p. 60-72.
- MARX, Karl. *A questão judaica*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.
- MATTOS, Itamar Rohloff (org.). *Histórias do ensino de História no Brasil*. Rio de Janeiro. Access, 1998.
- MATUS. *Planificación de situaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MENANDRO, Heloisa Fesch. Variações sobre um velho tema: o ensino de História. In: DAVIES, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Rio de Janeiro: Access, 2001. p. 47-62.
- MONDAINI, Marcos. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 115-134.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Os parâmetros curriculares em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 1996.
- MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1998. p. 19-59.
- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Administração e participação: reflexões para a Educação. In: FISCHMANN, Roseli (Coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 89-96.
- \_\_\_\_\_. Teoria geral da administração. São Paulo: Pioneira, 1989.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000.
- NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros Curriculares Nacionais de história: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Reflexão*: Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez. 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola educação e a cidadania. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&, 2002. p. 17-32.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 159-170.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005a.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

\_\_\_\_\_. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O PCN de história e a ANPUH: embate acadêmico e político. *SAECULUM: Revista de História*, João Pessoa, n. 10, p. 163-183, jan./jul. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, maio/ago. 1999. p. 61-74.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. ZAMBONI, Ernesta. O espaço e o tempo no processo de ensinar e aprender História na sala de aula. *História Revista: Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-graduação em História*. v. 14, n. 1, jan/jun. 2009. p. 115-127.

OLIVEIRA, Luzia Helena Herrmann de Oliveira. Rumos da democratização brasileira: a consolidação de uma modelo majoritário de democracia?. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 15, p. 11-29, nov. 2000.

OZOUF, M. *L'école de la France: essais sur la Révolution Française*. Paris: Gallimard, 1989.

PARO, Vítor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.



PAGLIOSA, Elcemina Lucia Balvedi. *O traço nada inocente da charge: um estudo sociocognitivo do texto de humor*. 2004. 204f. Tese. (Doutorado em Linguística e Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da Cidadania*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14.

\_\_\_\_\_. Nação e o ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000.

PITANGUY, J. Mulher e cidadania. In: NEVES, Maria das Graças; COSTA, Delaine Martins (Coord.). *Mulher e políticas públicas*. Rio de Janeiro: IBAM/UNICEF, 2002.

PEREIRA, Camila; WEINBERG, Mônica. Prontos para o século XIX. *Veja*, São Paulo, ano 41, n. 31, p. 76-84, 20 de agosto de 2008. Edição 2074.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história (s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa do cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 97-118, 2003.

PINO, Ivany. A Lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-42.

PLANO de curso. Marília. 2007. Não publicado.

PLANO de curso. Marília. 2008. Não publicado.

PLANO de gestão, Marília, 2007. Não publicado.

RAMOS, Maria Elisa T.. O ensino de História e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luiz Fernando (org.). *Ensino de História e Educação: olhares em convergência*. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

REGIMENTO interno, Marília, 2007. Não publicado.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar: alguns pontos de vista. In: ANPAE. *Administração Escolar*. Salvador, 1968.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Os parâmetros do saber no Brasil: a história ensinada e a reforma curricular nacional no governo FHC. *Revista História Hoje: Revista eletrônica de História*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 1-35, ago. 2006.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 1-10, 1998.

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSÁRIO, Edson Antonio Costa do. *Educação Patrimonial na Baixada Fluminense: uma experiência no Centro Integrado de Educação Pública - CIEP 354 Martins Pena*. 2006. 100f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAES, Décio Azevedo Marques. *Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania*. São Paulo, Caderno do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, n.8, abr. 2000.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. *A viabilidade do PCN como política pública de intervenção no currículo escolar*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0506t.PDF>>. Acesso em: 15 de jan. de 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *As tensões da modernidade*. Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Ética e Educação: dos "parâmetros curriculares nacionais" aos parâmetro da reflexão kantiana*. 2004. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SANTOS, Rogério dos. *História e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais de história para o ensino fundamental*. 2002. 168f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SÃO PAULO. *Decreto 53037/08*. Dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do quadro do magistério da Secretaria de Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e contratação temporária de docentes e dá providências correlatas. 28 de maio de 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislação/145682/decreto-53037-08-saopaulo-sp>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2009.

SÃO PAULO. *Lei complementar 1097/09*. Institui o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. 27 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislação/819898/lei-complementar-1097-09-saopaulo-sp>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

SÃO PAULO. *Parecer CEE n. 67/98 – CEF/CEM – Aprovado em: 18-03-98. Normas regimentais para as escolas estaduais.* Disponível em: <[http://www.ceesp.sp.gov.br/parecer/pa\\_67-98.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/parecer/pa_67-98.htm)>. Acesso em: 6 de julho de 2010.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular para Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação.* São Paulo: SEE, 2008a. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral\\_Internet\\_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf)>. Acesso em: 10 de julho de 2008.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História.* Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008b. Publicado em 30 de janeiro de 2008. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop\\_HIST\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_HIST_COMP_red_md_20_03.pdf)>. Acesso em: 24 de julho de 2008.

SÃO PAULO. *Resolução SE 7.* Dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de tempo integral. 18 de janeiro de 2006. Disponível em: <<http://paisonline.homestead.com/downloads.html>>. Acesso em: 20 de outubro de 2009.

SARRAMONA, Jaume. *Como entender e aplicar a democracia na escola.* Lisboa: Plátano, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-68.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Solução ou sonho impossível?. In: LERNER, Julio. *Cidadania, verso e reverso.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa.* São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história.* Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-14.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, Carmen Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?.* São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 23-32.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.* São Paulo: Xamã, 2002.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da Cidadania.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-264.

SOARES, Andréa de Almeida Rosa. *Temáticas ambiental e do trabalho nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: rede municipal do Rio de Janeiro.* 2005. 163f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, Paulo Renato. Contra o corporativismo. *Veja*, São Paulo, ano 42, p. 11-13, out. 2009. Edição 2136.

SORJ, Bernardo. *A nova sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

STAUFFER, Nakeila de Barros. *Projeto Político-Pedagógico: instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital?* 2007. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Humanitas, v. 36, 1998, p. 15-38.

TANURI, Leonor Maria. A nova LDB e a questão da administração educacional. In: SILVA, Carmen Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Uma escola: texto e contexto. In GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 43-62

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. Clássicos: John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da administração escolar. In: ANPAE. *Administração escolar*. Salvador, 1968.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade*. 2000. 340f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TOURAINÉ, Alain. *O que é a democracia?*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. *A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: estratégias de bem-estar e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Revan: UCAM, 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo. *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 21-38.

WARDE, Miriam. *Liberalismo e educação*. 1984. 150 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

WEFFORT, Francisco. *Qual democracia?*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally; HALPIN, David. *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press. 1998.

ZUNDT, Maria Dolores. *América curricular: saberes históricos no ensino fundamental 1980-2001*. 2001. 193f. Dissertação. (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.