

SIMERI DE FÁTIMA RIBAS CALISTO

**A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE ARAUCÁRIA
E SUAS ARTICULAÇÕES COM GESTÃO DO SISTEMA
ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Meri Trojan

CURITIBA

2006

“Uma proposta pedagógica, é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta”. (KRAMER, 1999, p.169)

Agradeço: A minha filha, Tainara,
minha fonte de inspiração.
Ao meu namorado Peterson
Aos amigos Marlei e João Claudio
(pelos momentos de estudo).
Em especial a minha orientadora
Rose Meri, que sempre incentivou
meus avanços.
A professora Madselva, a quem
tenho grande admiração e com
quem aprendi muito. Mas
principalmente aos meus (as) alunos
(as), principal motivo desta reflexão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	4
1.1. O PROJETO NEOLIBERAL	5
1.2 - O PROJETO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO.....	8
1.3. POLÍTICA NEOLIBERAL E GESTÃO EDUCACIONAL	11
1.4- MECANISMOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL	14
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES.....	22
2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES.....	22
2.2. CURRÍCULO BÁSICO.....	26
2.3 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	29
2.4 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	31
3. A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM ARAUCÁRIA.....	34
3.1- RESGATE HISTÓRICO DAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL	34
3.2 – ELEMENTOS NORTEADORES PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE ARAUCÁRIA:.....	42
3.3- O OLHAR DOS EDUCADORES (AS) SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE 2004:	46
CONCLUSÃO	68

INTRODUÇÃO

A escola existe para propiciar o acesso ao saber sistematizado às futuras gerações. As atividades da Escola Básica devem se organizar a partir deste princípio. Se o documento que explicita essa organização é o Currículo, pode-se então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. “Ora o saber sistematizado, a cultura, a cultura erudita, é uma cultura letrada” (SAVIANI, 1997).

A partir dessa afirmação, se reconhece a importância da construção de diretrizes curriculares nas diferentes redes de ensino, que devem estabelecer um processo de ampla discussão com o conjunto dos educadores (as), enquanto construção de um espaço privilegiado de formação continuada, e definição da concepção de educação que cada rede ou sistema de ensino se propõe a adotar.

O resgate histórico dos processos de construção curricular realizado em Araucária, e mais especificamente o realizado no ano de 2004, coloca questões que necessitam ser investigadas tais como: a participação democrática dos (as) educadores (as), a viabilidade do documento construído e sua utilização, bem como, os mecanismos de avaliação presentes nessa proposta, para apontar alternativas para solução de problemas encontrados, aprimorando este processo.

As diferentes redes e sistemas de ensino são perpassados pelas políticas macro-econômicas que atingem diretamente os encaminhamentos dados. A partir dos anos de 1990, essas políticas sofrem influências da ideologia neoliberal que redimensiona o papel do Estado e, conseqüentemente, os mecanismos de participação democrática. O papel do (a) educador (a), nesse contexto é desqualificado atingindo diretamente a qualidade de ensino, tanto no que se refere ao próprio conceito de qualidade quanto aos meios e fins que se utilizam para tanto. O resultado dessas influências se reflete, portanto diretamente na redefinição dos modos de gestão que passam a não socializar as decisões, entre as quais, as educacionais.

Para identificar as implicações desse processo no espaço escolar, a análise da construção de Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental, no município de Araucária. O processo realizado em 2004 constituiu-se em espaço privilegiado, possibilita evidenciar tantos os limites impostos à democratização das decisões quanto as possibilidades de contribuição para o aprimoramento do processo educacional.

Nessa perspectiva, o presente estudo foi organizado em três partes, que se organizam de modo a articular a totalidade com as partes, ou seja, parte-se do contexto mais amplo das políticas, identificam-se as suas influências materializadas na legislação e orientação governamental sobre a elaboração de diretrizes curriculares, para finalmente analisar sua materialização no Município de Araucária.

Na primeira parte têm-se o objetivo de refletir sobre os condicionantes das políticas educacionais em geral, bem como, os acontecimentos históricos políticos que interferem nesse processo, nesse sentido são analisados aspectos referentes ao projeto neoliberal e a educação, bem como, seus determinantes na gestão educacional.

Na segunda parte busca-se a análise das reformas educacionais dos anos de 1990, no que se refere a construções curriculares, que culminam com a construção de diretrizes curriculares municipais, as quais passam por antecedentes históricos como a elaboração de Currículos Básicos, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais, e a forma de como este movimento está articulado ao processo de definição de diretrizes no âmbito do município, bem como, suas origens e fundamentos.

Na terceira parte volta-se para o município de Araucária e suas experiências de construção curricular desde 1992, fazendo um resgate crítico das discussões e tentativas de elaborar um currículo municipal. Nesse trajeto percorrido pelo Magistério Municipal, busca-se elementos que possam contribuir efetivamente para a formação humana em todos os seus aspectos.

O levantamento das opiniões dos educadores sobre o processo de construção das diretrizes curriculares de 2004 partiu da aplicação de entrevistas e

um instrumento de pesquisa, questionário (em anexo) a ser respondido pelos professores (as) e pedagogos (as) da Rede Municipal de Araucária.

Foram distribuídos 200 (duzentos) questionários, e o retorno foi de apenas 90 (como existem em Araucária, segundo dados do FUNDEF, 936 profissionais em efetivo exercício em escolas e CMEI's), o retorno de questionários respondidos representa 10% da Rede Municipal. Alguns profissionais responderam individualmente o questionário, outros foram aplicados através de entrevista.

1. Política e Gestão Educacional no Contexto Neoliberal

O presente capítulo tem o objetivo de refletir sobre os condicionantes das políticas educacionais em geral, bem como, sobre os acontecimentos histórico-políticos que interferem neste processo. Partindo do pressuposto de que a construção de diretrizes curriculares está articulada a toda a política educacional optou-se por organizar o texto partindo do contexto mais amplo para o mais restrito, ou seja, o projeto neoliberal e seu impacto na educação, para o estudo da política e da gestão educacional.

O ponto de partida para a reflexão proposta refere-se ao desenvolvimento do projeto neoliberal no campo macroeconômico e suas determinações na política educacional. Em seguida analisa-se as instruções normativo-legais relativas à gestão democrática e os limites impostos pela política neoliberal, bem como, a pressão dos movimentos de setores organizados da sociedade que defendem a educação visando a democratização das relações na gestão educacional.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais e do Sistema de Avaliação Nacional (SAEB), podem ser considerados resultado do processo de reestruturação produtiva, imposta pelo projeto neoliberal e suas determinações no campo educacional. A seguir, a análise do projeto neoliberal, no campo econômico demonstra como se realizam essas interferências no campo educacional.

No que se refere ao processo de aprovação da LDB, pode-se considerar que esta é resultado do embate de dois projetos: um elaborado pelo movimento dos setores organizados da educação e outro imposto pelo avanço do neoliberalismo. O projeto aprovado incorpora o resultado desse embate.

Para evidenciar a constituição do segundo, é necessário compreender o neoliberalismo e suas conseqüências no campo educacional.

1.1. O Projeto Neoliberal

A globalização da produção, o desenvolvimento de uma nova divisão internacional do trabalho e a introdução de novas tecnologias, segundo Frigotto, podem ser considerados como a III Revolução Industrial, resultando em novas modalidades de organização e gestão da produção, que levam a "globalização produtiva, financeira e formação de grandes blocos econômicos". (FRIGOTTO, 1994, p.94)

"O neoliberalismo no plano econômico e político social, propõe-se a ativar os processos de recomposição da crise do capital e suas contradições a favor da taxa de lucro. No plano ético, procura que" as leis de mercado regulem, livre e justamente, os interesses e as relações sociais "(FRIGOTTO, 1994, p.95). Convém ressaltar que a regulação imposta pelo projeto neoliberal, no contexto da crise do capitalismo, a partir dos anos de 1980, no contexto brasileiro, forma grupos, blocos, ou tecnoestruturas, que controlam o poder econômico e político, e asseguram a crescente concentração de capital, dessa forma acelerando de forma crescente a exclusão social de indivíduos e coletividades.

Um dos ideários amplamente difundido pelo projeto neoliberal é a ineficácia do setor público, incentivo à liberdade individual e à solidariedade social. Nesse contexto, direitos sociais conquistados são aviltados e, no Brasil, como os direitos constituídos estão mais frágeis, pois ainda não foram consolidados, os efeitos do neoliberalismo são ainda mais perversos: "desemprego estrutural crescente, emprego precário, subemprego, fome, miséria e diversas formas de marginalização". (FRIGOTTO, 1994, p. 96), dada a inserção do país no cenário econômico e político globalizado.

A ofensiva capitalista, por meio do ideário neoliberal, traz a exigência de livre mercado como elemento fundamental para a efetividade do capital, um Estado mínimo e forte, regulador das relações sociais, que determina as políticas sociais e culturais, mas, que ao mesmo tempo, estimula a liberdade no âmbito econômico e que também é autoritário nas determinações políticas, sociais e culturais. Para Apple:

pretende-se combinar a visão de um Estado mínimo que deixa a "mão invisível" do livre mercado guiar as atividades humanas, com a visão conservadora de um Estado forte em certas áreas, particularmente nas que se referem à política das relações de corpo, gênero e raça, bem como aos valores, habilidades, comportamentos e conhecimentos a serem transmitidos às novas gerações. Os indivíduos são assim, libertados pelos propósitos fundamentalmente econômicos e controlados pelos propósitos sociais e culturais.(APPLE,1994,p.97)

A inclusão tardia do Brasil no processo de industrialização causa sérias restrições financeiras e tecnológicas. Os organismos internacionais como - o Banco Mundial e o FMI - impõem formas de organização econômica e política, tais como, a desregulamentação cambial e financeira, e a flexibilização das relações de trabalho adotadas no Brasil, desde a década de 90. Aloizio Mercadante (Folha de São Paulo, 30/04/1995) afirma que a inserção do Brasil no capitalismo de forma tardia foi uma determinação histórica, já o neoliberalismo tardio é uma opção que está sendo imposta e que pode como em outros países, inviabilizar estruturalmente este país. O fortalecimento do projeto neoliberal, bem como a reestruturação das esferas econômica, social e política pressupõem a atuação ideológica nos mecanismos de significação e representação social.

O conceito de neoliberalismo deve ser entendido como uma ideologia do capitalismo, no seu estágio atual de desenvolvimento. Como no antigo liberalismo estão presentes os princípios de liberdade, individualismo e igualdade (jurídica), "re-significados" e adequados às necessidades importantes de ajuste do sistema produtivo. No neoliberalismo, retoma-se o princípio da liberdade com a conotação de "livre mercado", o princípio da igualdade é substituído pelo direito à equidade, ou seja, de acordo com a necessidade ou possibilidade de cada um, o individualismo que se refere ao direito de cada um à propriedade privada como se todos tivessem acesso da mesma forma, radicaliza-se. O ideário neoliberal tenta difundir a crença que o setor público é responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, por outro lado, o mercado e o setor privado apontam para eficiência, qualidade, produtividade, equidade. Portanto segundo Fiori:

A tese central dos liberais permanece; a de menos estado e política possível, ou seja, a busca de despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados. Há igualmente, em comum a defesa do individualismo, assim como do tema igualdade social.(FIORI, 1997, p.201)

O neoliberalismo tem como principal objetivo superar a nova crise estrutural do capitalismo e destituir o estado de bem estar social, adotado como solução da crise de 1929. Assim, retomam-se os princípios do velho liberalismo, adequando-os a necessidade do novo contexto, ou seja, reforça-se a idéia de um estado mínimo, no qual os serviços sociais, particularmente de saúde e educação deixam de ser exclusivos do estado. Para isso propõe como medidas principais à descentralização, a privatização de serviços que não são considerados específicos de intervenção estatal. Propõe mudanças que, em resumo, possibilitam criar “um clima favorável ao projeto neoliberal”. Portanto, se torna impossível “pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo capitalista”. (SILVA, 1994, p.33)

Como o estado, nessa nova configuração, gera altos níveis de exclusão social, criam-se medidas paliativas para minimizar estes efeitos: a “discriminação positiva” é criada, para reduzir a desigualdade, os direitos se transformam, com exemplo a política de “cotas” e “bolsas”, tentando amenizar os efeitos do neoliberalismo. No entanto, a discussão sobre uma escola pública e para todos sai de cena, quando se valorizam estas medidas, pois:

... as políticas de bem-estar social têm como objetivo lidar com problemas que eram tratados por estruturas tradicionais como a família, a Igreja ou a comunidade local. Quando tais estruturas se desmoronam, o Estado intervém para assumir suas funções. Nesse processo, o Estado debilita ainda mais o que resta de estruturas tradicionais. Surge daí uma necessidade maior de assistência pública. (HIRSCHMANN, 1992, p.35)

A adoção do modelo de estado neoliberal implica na privatização de diversas empresas para redução do aparelho estatal, atingindo inclusive empresas que desempenham um papel social, como as companhias de energia elétrica e de fornecimento da água. Como ressalta Marx:

na produção social de sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e interdependentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma e estrutura econômica a sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1998, p. 148)

A interferência dos organismos internacionais pode ser percebida claramente no primeiro mandato do governo FHC (1994-2002), com formulações de discurso neoliberal e globalizante: redução do aparato do estado e do financiamento de áreas sociais, privatização das empresas estatais mais rentáveis, No campo educacional reduzem-se reuniões, grupos de trabalho, discussões nacionais, o governo impõe uma gestão autoritária, sem realizar consultas aos setores organizados específicos. Estes grupos, no governo Itamar (1992-93) "tinham um relativo espaço de intervenção, devido aos setores organizados formados pelo movimento de educadores, Fórum Nacional em Defesa de a Escola Pública participar da discussão acerca da questão educacional"(PINTO, 2002, p.125).

1.2 - O projeto Neoliberal e a Educação

A ideologia neoliberal para estabelecer-se reconhece a escola, o currículo e avaliação como instrumentos necessários para a construção de sua hegemonia. Segundo APPLE (1994,p. 46): "Ressalta que a instituição do currículo nacional representa, de fato, a instituição de vigoroso mecanismo de controle político de conhecimento". No Brasil a instituição dos PCN's e processos de avaliação e ranqueamento das universidades denotam que, conhecidas as melhores, o consumidor poderá escolher. No estabelecimento de um currículo nacional percebe-se como esta questão se apresenta, ideologicamente, como mecanismo de controle político e de como a escola se insere nessa proposta.

Como afirma Apple (1994, p.98) "um currículo nacional e um sistema de avaliação tem sido vistos pelos neoliberais como capazes de contribuir tanto para a modernização do ensino e o melhor preparo de recursos humanos, como a preservação dos valores de um passado romantizado". Reforça-se a idéia de preservação de valores, para que indivíduos estejam sob controle.

Diversos eventos e documentos tem sido elaborados pelos organismos internacionais, e difundidos em todos os países como meios de pressionar a realização de reformas educacionais necessárias para o ajuste neoliberal.

O relatório da UNESCO, -conhecido no Brasil como Relatório Jacques Delors (presidente da Comissão)-, que teve sua publicação no Brasil patrocinada pelo MEC em parceria com a Editora Cortez com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, é citado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais e em diversos textos da política educacional como um todo, demonstrando sua influência no estabelecimento de diversos pontos sugeridos pela UNESCO.

Os princípios norteadores da política educacional segundo o Relatório da UNESCO são expressos por meio de quatro pilares da educação: "aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser" (UNESCO, 2001, p.89-90). Cabe uma análise de cada um desses elementos e de como ideologicamente, reforçam o papel da educação como “aparelho ideológico” do projeto neoliberal.

O “*aprender a conhecer*”, segundo o Relatório, propõe ao indivíduo não se limitar a adquirir conhecimentos, “mas antes o domínio do próprio instrumento de conhecimento, como um meio e finalidade da vida humana”.(UNESCO,2001, p. 90 e 91). Nesse sentido o indivíduo busca conhecimentos não apenas formais, mas se jubila com a possibilidade do conhecimento. Portanto, desloca o papel social da escola que é proporcionar ao educando o conhecimento historicamente produzido.

O “*aprender a fazer*”, segundo o Relatório, indica a “capacidade do indivíduo de dominar as técnicas do seu trabalho”. (UNESCO, 2001, p.93). O Relatório não aponta alternativas para a superação do trabalho informal tão presente nos países em desenvolvimento, apenas citando que o indivíduo deve adaptar-se a sua realidade. Percebe-se nesse ponto uma submissão por parte do educando a sua condição de vida, sem questionamento dos dados da realidade.

O “*aprender a conviver*” presente no Relatório demonstra como “a escola deve assumir o papel de trabalhar com a violência”, descolado de uma análise mais profunda dos conflitos sociais”(UNESCO, 2001,p.97). Essa forma de compreensão dos processos de violência “demonstra uma visão ideológica, simplista, baseada no entendimento da violência como uma tendência natural do ser humano, descolada das condições materiais que geram as desigualdades sociais, que por sua vez, levam ao preconceito e ao conflito entre grupos e classes sociais” (TROJAN, 2005, p. 160).

Desse modo, a escola ao realizar um trabalho sobre a violência descontextualizada das relações sociais de classe, enfatiza a importância do respeito ao outro sem, contudo trazer à reflexão as desigualdades que geram tensões sociais, principalmente nos países em desenvolvimento, nos quais a opção neoliberal acirrou os níveis de exclusão.

O “*aprender a ser*”, refere-se ao desenvolvimento do indivíduo como ser humano, e nesse sentido, torna-se um importante mecanismo de contenção social. A UNESCO propõe esta aprendizagem para levar o indivíduo a “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor de modo a decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (UNESCO, 2001, p.99). Propõe o desenvolvimento de todas estas potencialidades de forma individual, como se o indivíduo não fosse construído no contexto das relações sociais. O relatório reforça a idéia do desenvolvimento individual quando afirma que este é “um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida para a relação com o outro”. Reforça aqui que cada indivíduo é responsável pela sociedade.

A análise das orientações presentes no documento da UNESCO, no trato da escola em relação ao quatro pilares da educação, demonstra que os mecanismos propostos têm a finalidade de contenção do caos social decorrente do projeto neoliberal, levando a educação a agir no sentido de minimizar estes efeitos e preparar o indivíduo para se inserir na realidade social de forma acrítica. Outro aspecto que o Relatório tende a privilegiar é antes o desenvolvimento comportamental, do que o acesso ao conhecimento propriamente dito, o que é incorporado nas reformas curriculares no Brasil, particularmente no que se refere às diretrizes curriculares.

A desresponsabilização da União, por meio de uma política educacional descomprometida com a qualidade do ensino, tem como principal ferramenta a criação do FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei nº 9424/96), que repassa a obrigação do financiamento para os municípios, e no qual a contrapartida da União é bastante precária. Nesse sentido, os municípios, além de assumir o financiamento

do ensino fundamental, passam também a organizar sua política educacional com ênfase local, resultados da política de descentralização imposta pela União. Nesse contexto se discutem e se definem, entre outras coisas, diretrizes curriculares municipais, sempre dentro dos limites da política e do financiamento impostos pela União.

1.3. Política Neoliberal e Gestão Educacional

A gestão democrática do sistema educacional é assegurada em termos legais, enquanto conjunto de princípios que deve balizar todas as ações dos gestores educacionais, de acordo com a Constituição Federal no artigo 206, inciso IV, com a seguinte redação: "gestão democrática do ensino público na forma da lei", e com a LDB, no artigo 3º estabelece os princípios de igualdade, da liberdade de idéias, do reconhecimento do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, e a convivência entre instituições públicas e privadas. Ainda no art 3º, a LDB, apresenta as bases para que estes princípios se realizem propondo a valorização dos professores e da gestão democrática do ensino público, visando a garantia de padrões de qualidade. Entretanto, faz-se necessário problematizar que o estabelecimento legal necessita de ações para sua concretização na gestão democrática do sistema educacional.

Nesse sentido, conceituar democracia é fundamental para poder discutir com maior propriedade os seus determinantes. Segundo, Atilio Boron (2001,p. 176 e 177): "uma democracia remete a um modelo ascendente de organização do poder social. O mercado, ao contrário obedece a uma lógica descendente: são os grupos beneficiados por seu funcionamento que tem a capacidade de construí-lo, organizá-lo e modificá-lo à sua imagem e semelhança". Democracia, portanto, é um horizonte a ser construído, pois numa sociedade capitalista fica restrita a um grupo que detém o poder econômico e político.

Mas democracia "pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios, que dizem respeito a sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao Estado ou a processos interativos cotidiana, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc." (OLIVEIRA, 1999, p.11)

Chaui também avalia que:

a democracia, modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade sócio-econômica é uma farsa bem sucedida, visto que os mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia. Se na tradição do pensamento democrático, democracia significa: a) igualdade, b) soberania popular, c) preenchimento de exigências constitucionais, d) reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria, e) liberdade; torna-se óbvia a fragilidade democrática do capitalismo.(CHAUI, 1997, p.141)

A partir dessas considerações, a gestão democrática do ensino público pode ser assim conceituada, "processo político através do qual decisões são tomadas no dia a dia da escola, encaminhamentos são definidos, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas de maneira coletiva, contando com todas as pessoas envolvidas que participam da vida escolar". (UFPr,2001,p.2). Portanto para que essa se realize necessita não somente de preceitos legais.

O processo de elaboração da atual LDB, nos anos de 1980 e no início dos anos 90, pode-se considerar como resultado do embate entre o movimento intenso de forças sociais da época. O primeiro grupo constituído pelas organizações de educadores, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, setores da academia, entre outros, questiona o poder centralizador das políticas públicas e enfatiza a importância e a necessidade de democratização da educação. O segundo grupo é representado pelos setores dirigentes, influenciados pelos organismos internacionais que defendem o modelo de reforma educacional proposto em vários documentos, entre os quais, relatórios do Banco Mundial e o Relatório da UNESCO, ou seja, incorporando as determinações dos organismos internacionais.

Na década de 1980, intensifica-se o discurso de participação enquanto instrumento para garantir a educação como direito de todos. Entretanto na década de 90, as relações entre estado e sociedade civil assumem novos contornos e ocorrem alterações nos padrões de intervenção estatal, que resultam em novos mecanismos e formas de gestão, que redirecionam as políticas públicas em geral e as educacionais em particular.

Com o fim da ditadura militar, no final da década de 1970, esperava-se que a participação cidadã no espaço institucional revertesse o poder centralizador do aparelho estatal tornando as instituições mais transparentes e democráticas. Assim, para analisar a importância da gestão democrática no sistema público de ensino, se impõe a necessidade de se considerar os limites postos pelo contexto atual, devido às transformações vivenciadas no mundo do trabalho e da produção e o processo de redução de investimentos públicos na educação. Ainda que a gestão do sistema educacional não se restrinja ao sistema regular de ensino, é possível analisar a forma como as políticas educacionais atingem diretamente a escola pública fundamental, que atende a maioria da população, devido a obrigatoriedade do ensino fundamental prevista na LDB.

No atual contexto do capitalismo, a participação popular nas instituições tem sido reduzida por meio da implementação dos projetos neoliberais que fragmentam e dividem as lutas sociais pela educação, ainda que exista um movimento de resistência impulsionado pelos sindicatos e movimentos sociais organizados.

No entanto a democratização do acesso à escola pública, traz um desafio para elaboração e consolidação de políticas educacionais, pois as escolas públicas encontram-se precarizadas, devido à escassez de recursos e desvalorização dos profissionais que atuam nesta. Como afirma Paro "a escola pública de boa qualidade é algo defensável e necessário aos seus usuários, primeiramente e acima de tudo não porque simplesmente vai prepará-los para o trabalho, ou para universidade, ou contribuir para o desenvolvimento econômico e diminuir a delinqüência social" (PARO, 1999, p. 95). Nesta afirmação, o autor enfatiza como princípio que o acesso a cultura é direito universal do ser humano enquanto pertencente a determinada sociedade, e para isso, a educação escolar deve ser garantida a toda população. A escola, nesse sentido, entendida como espaço de apropriação da cultura, a qual repassa as novas gerações os conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos e atitudes, enfim o saber historicamente produzido.

A participação popular neste espaço, ou seja, a escola pública adquire sentido se estiver vinculada a participação no processo decisório e não apenas na

execução de tarefas na escola, como a parceria conhecida como amigos da escola. No contexto da escola, muitas vezes os pais consideram que devem ajudar a escola executando tarefas no interior desta, e não participando do processo decisório da mesma.

Pensar o papel social da escola, na perspectiva de sua democratização, deve partir da compreensão dos interesses da população que tem direito a uma escola pública de qualidade, que muitas vezes se restringem a concorrer a melhores ocupações no mercado de trabalho, por falta de uma leitura política de sua realidade. Apesar destes limites, não pode se furtar a estabelecer um diálogo com a população usuária.

1.4- Mecanismos de Democratização da Gestão Educacional

Durante os anos de 1980, momento de efervescência da chamada pedagogia histórico-crítica, os movimentos de educadores defenderam o papel da escola como instrumento de transformação social e superação da desigualdade. Atualmente, considera-se também o preparo para a cidadania com um campo bastante profícuo para analisar o papel da escola de instrumentalizar a classe trabalhadora para atuar politicamente no contexto social. Os sistemas de ensino, de modo geral, apresentam uma dificuldade no sentido de aferir resultados e exigir padrões de qualidade, cabendo aqui uma discussão séria da questão curricular para superação destes problemas. Nesse sentido devem-se adequar conteúdos e métodos, sem baratear a escola. Como afirma Paro:

há um enorme cominho a percorrer no sentido de refazer inteiramente currículos e programas, procurando selecionar entre a imensa gama de conhecimentos acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários elementos culturais necessários para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas. A forma de repassar o conteúdo pode por a perder todo o caráter progressista no sentido deste conteúdo estar de acordo com os interesses do dominado. Nesse sentido, o método de ensino adquire um significado expressivo quando pretende educar para uma autonomia intelectual e política. (PARO, 1999, p. 91)

A função da escola enquanto instrumento de transformação social não pode ser supervalorizada, no entanto, cabe ressaltar que o educando quando tem

acesso a autonomia intelectual no trato do conteúdo, terá uma maior resistência a aceitar passivamente os conteúdos ideologicamente dominantes. A prática pedagógica, nesse contexto, deve voltar-se para uma metodologia mais participativa em sala de aula, tendo claros os objetivos a serem atingidos, partir do conhecimento da realidade, necessidades e interesses do coletivo dos educandos, dando significação ao objeto de estudo, para que o educando tenha condições de articular os saberes apreendidos para compreender a realidade social. Para isso, faz-se necessário estabelecer uma relação que prime pelo diálogo entre o educando e o educador, para que exerçam a prática de refletir, problematizar, experimentar, debater, criticar, pesquisar, trabalhar em grupo, verificar, historicizar, como o objetivo de apreender coletivamente o conhecimento. Segundo Saviani, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, singular, a humanidade que produzida pelo conjunto dos homens" (SAVIANI D., 1983, p. 21)

Nesse processo, o educador tem um papel fundamental, enquanto intelectual a serviço dos interesses da população usuária da escola. Analisar o papel do educador, enquanto incentivador da participação de todos os segmentos na vida da escola, só adquire sentido se estiver vinculado a escola cumprir o seu papel social voltado à prática cotidiana da escola visando aprimorar-se. O desafio para o conjunto dos educadores requer construir a escola pública, sem perder de vista a especificidade da educação. Como afirma Demerval Saviani: "a importância da educação reside na sua função. É pois, realizando-se na sua especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política".(1983, p. 53)

Mas para que a escola cumpra a sua função, faz-se necessário a construção de espaços coletivos, tanto nas escolas públicas em particular quanto nos sistemas ou redes educacionais que as organizam. No âmbito da escola a construção coletiva do projeto político pedagógico, o conselho escolar, a assembléia da Comunidade Escolar, a rotatividade de dirigentes na escola e espaços de participação coletiva são fundamentais. Além disso, os educadores através de seus espaços de organização, ou seja, sindicatos, em alguns momentos, em conjunto com as secretarias de educação, podem articular: assembléias, audiências públicas, fóruns para análise das políticas sociais, que estabelecem mecanismos de participação. O sindicato dos educadores terá papel fundamental na organização docente. No âmbito da escola, levando-se em consideração a base em que esta se

constrói, na busca de formação de sujeitos críticos, compreendendo sua dinâmica e suas relações para poder transformá-la é condição fundamental que a gestão escolar seja democrática, ou seja, que haja a efetiva participação de toda a comunidade escolar.

Atualmente, diversas redes municipais constituíram-se em sistemas, como a rede municipal de Araucária, possibilidade prevista no Art.18 da LDB. A possibilidade de constituir Sistemas Municipais está intimamente relacionada à política da União de descentralização nacional, embora os municípios permaneçam com limites impostos pela política e financiamento da União. A constituição de Sistemas Municipais encontra diversas críticas nos setores organizados do movimento educacional, por considerar esta como outra forma da União se desresponsabilizar com a Educação Básica. Como afirma Gonçalves, citada no caderno de debates da APP: "o princípio constitucional da gestão democrática pode ser o grande inspirador e orientar os modos de organizar-se o Sistema".(2006, p.17) Nessa citação a autora ressalta a importância do direito a educação que deve orientar a organizar os níveis e modalidades da Educação no Município, apesar dos limites da política federal.

No âmbito do sistema, a efetivação da gestão democrática tem como elementos essenciais a conferência de educação, o conselho municipal de educação, orçamento participativo, a eleição direta para dirigentes escolares, o plano diretor e a elaboração de uma lei de educação. A organização da Conferência de Educação, deve ser espaço onde serão discutidos e deliberados os rumos da política educacional, em conjunto com a população, movimentos organizados e instituições (Sindicatos, Associações, etc.). Além deste espaço, o Conselho Municipal de Educação, é uma instituição democrática, no qual representantes dos diversos segmentos da cidade ou estados (profissionais de educação, governantes, população em geral) são eleitos por seus pares para deliberar sobre os rumos da política educacional do município/estado.

A Conferência de Educação é uma organização conduzida pelo gestor municipal, com o intuito de reunir toda a população, podendo ser organizada por representatividade, contemplando interessados na educação daquela rede ou

sistema para: avaliar, discutir, deliberar, enfim decidir sobre os eixos da política educacional municipal.

O Conselho Municipal de Educação é uma instituição de democracia representativa, através do qual os representantes diretamente eleitos nos diversos segmentos da cidade (profissionais de educação, governantes, população em geral) se reúnem para deliberar, acompanhar e avaliar, acerca das questões educacionais de forma mais cotidiana. Isto é, “o conselho deve se reunir mensalmente”.(SOUZA, 2000, p.3)

O orçamento participativo é uma alternativa democrática para decidir sobre a aplicação dos recursos da educação. De acordo com a LDB, art. 69, a União deverá aplicar pelo menos 18% de sua arrecadação em educação e os municípios, estados e o distrito federal pelo menos 25%. Consultar a população para avaliar os destinos desses recursos demonstra a preocupação dos gestores educacionais com a democratização da gestão.

A eleição direta para dirigentes também é um importante mecanismo de gestão democrática, por meio do qual a comunidade escolar, formada por profissionais de escola, alunos e comunidade podem escolher pelo voto direto o candidato que apresentar um projeto que melhor represente seus anseios. Para uma gestão efetivamente democrática a independência em relação ao poder público é fundamental, pois o dirigente não pode estar subordinado às determinações governamentais. Diversas redes já trabalham com a eleição direta para dirigentes escolares, Em Araucária, foi constituída através de lei Municipal em 1992, atendendo a reivindicações do movimento de educadores.

Para que se possam transformar as condições em que a escola pública se encontra é de fundamental importância que a comunidade escolar compreenda sua estrutura, seus limites e participe, não como mero ouvinte, mas como agente com poder de decisão nas questões da escola. O primeiro passo é a superação do sistema hierárquico que coloca todo o poder nas mãos do dirigente escolar. Essa superação se dará com a reorganização da autoridade no interior da escola, passando por uma discussão coletiva e criando espaços efetivos de participação de todos os segmentos da comunidade escolar. O fortalecimento da organização coletiva através de discussões e reflexões garante a efetivação de uma gestão

verdadeiramente democrática da escola pública, além de exigir maior compromisso de todos.

Assim, o papel do dirigente escolar não é de tomar decisões, mas garantir espaços de discussão, articulando todos os segmentos e encaminhar decisões tomadas coletivamente pela maioria da comunidade. Dessa forma, é condição que o gestor da escola pública seja escolhido através de eleição direta pela comunidade escolar, para que este seja seu representante legítimo e defenda as propostas e decisões por ela tomadas. O papel do dirigente escolar é eminentemente político, e quando eleito não deve estar atrelado às pressões do poder público. O exercício da gestão democrática aponta elementos para validar este processo: a participação de todos os segmentos da escola, a necessidade da gestão da escola encaminhar as decisões tomadas e dar acesso à todos das informações necessárias para tomada de decisões.

O desenvolvimento da forma participativa de gestão na escola constrói o compromisso responsável da comunidade escolar e faz com que todos assumam um projeto coletivo, descentralizando decisões, as quais deverão ser assumidas por todos. Um projeto político pedagógico só se realiza na prática se for construído coletivamente, através de debates democráticos, com embate de idéias, porém dentro da ética e crítica bem fundamentada, onde todos estejam abertos a fala do outro, estabelecendo o diálogo e fazendo avaliações contínuas do projeto. O Conselho de Escola com representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, eleitos democraticamente em cada segmento, é o principal espaço de participação e tomada de decisões.

Podem-se considerar como principais atribuições desse Conselho desde a aplicação financeira da escola, até a elaboração do projeto político pedagógico e regimento da escola. Com relação a aplicação financeira cabe ressaltar a necessidade de se discutir coletivamente as prioridades de aplicação de verbas e criar mecanismos de controle dos gastos. Com relação ao projeto político pedagógico, cabe a discussão dos conteúdos e métodos de ensino e dos mecanismos de avaliação de sua efetividade. Além disso, deve estar apoiado no regimento escolar que é o conjunto de normas que regem a escola.

O Conselho de Escola como órgão máximo de decisão, deve assegurar espaços de discussão de todas as questões e problemas do estabelecimento de ensino. No Estado do Paraná, a deliberação 20/91 determina que as escolas devem ter seus próprios regimentos escolares e também o conselho como órgão máximo de decisão. A partir desta deliberação, a grande maioria das escolas no Paraná passou a ter conselhos constituídos e efetivamente funcionando, porém nem a normatização e nem a existência de um conselho de escola é garantia da democratização escolar, que se efetivada somente no dia-a-dia da escola. Portanto, cabe uma reflexão relativa a necessidade de construir a democracia na gestão escolar. A organização de conselhos no interior da unidade escolar e sua composição é definida pela própria escola. Contudo para que a composição do conselho prime pela democracia, sua composição deve ser paritária (UFPr,2001,p.7), ou seja, metade formada pelos representantes de alunos,seus familiares e comunidade e a outra metade, por representantes de profissionais que trabalham na escola. O próprio conselho deve organizar o seu estatuto de funcionamento, no qual, estarão presentes os direitos e deveres de seus conselheiros. Cabe a cada conselheiro representar a vontade do segmento pelo qual foi eleito, portanto, deve consultar os seus pares antes de cada reunião, e não falar por si. Para que isto seja possível a divulgação da pauta da reunião deve ser antecipada a todos os conselheiros.

Esse Conselho é fundamental para a democratização escolar, no entanto, mas como o espaço escolar é permeado pela falta de cultura de participação, sua organização é tarefa que exige o máximo de cuidado: priorizar horários onde a maioria dos representantes possa comparecer, divulgar a pauta antecipadamente, dar acesso às informações para todos, estabelecer clima democrático e de respeito à opinião de todos. As decisões tomadas pelo Conselho de Escola deverão se acompanhadas, bem como, a seus resultados analisados. Além disso, deve orientar todo o planejamento. Nesse processo, o dirigente escolar exerce um papel decisivo, pois em muitas escolas os conselhos são manipulados pela direção da escola, quando deveria manter com a comunidade escolar uma relação de representação que seja a expressão de seus compromissos com aqueles que representa. Deve primar por construir ações de forma transparente, e que as decisões sejam coletivas e democráticas, demonstrando zelo pelo espaço público. Uma gestão que se diga verdadeiramente democrática deve levar em conta as

discussões e decisões tomadas por toda a coletividade, por meio do Conselho de Escola.

Devem ser assegurados aos alunos, além de sua representatividade no Conselho de Escola, sua organização através do Grêmio Estudantil (lei 7398/85, do CEE-Pr), e viabilizando-se também a participação de representantes eleitos através do voto dos alunos. É importante também que se garanta a participação consciente dos alunos no Conselho de Classe através de seus representantes, seus pais, professores e funcionários. Outras formas de participação dos alunos devem ser criadas para avaliar todo o trabalho da escola, participação e organização de atividades culturais, esportivas e de lazer. Entendendo-se que a construção da cidadania se dá através da participação consciente e da leitura crítica da realidade social, é fundamental a construção de formas de participação dos educandos.

A participação dos professores, pedagogos e funcionários da escola deve ser garantida através de sua representatividade nos Conselhos de Escola, nos Conselho de Classe, nas reuniões pedagógicas, no envolvimento em grupos de estudo e projetos interdisciplinares, além de discussões e debates nas horas-atividade¹ dos professores.

O Conselho de Classe, enquanto instância de democratização das relações no interior da escola, precisa deixar de ser espaço burocrático que tem como objetivo de responsabilizar os alunos pela ineficácia da educação. Cabe, neste espaço, discutir a criação de mecanismos institucionais e critérios que avaliem bem, não apenas o desempenho do aluno, mas todo o processo escolar, com a participação efetiva de pais e alunos usuários da escola pública e que devem ter seus interesses contemplados. O Conselho de Classe deve ser um órgão colegiado que é fundamental como instrumento de gestão democrática, que deve ocorrer pelo menos bimestralmente para que sejam avaliadas as ações relativas ao processo pedagógico, os objetivos sejam redimensionados coletivamente, a prática pedagógica aprimorada, visando apreender o que se processa no interior da escola, e como, cotidianamente, a escola está respondendo à dinâmica das práticas sociais. "A real autonomia da escola pública não virá pelo alto, como uma respeitável política

¹ "Hora-atividade" é o termo que designa o tempo cumprido na escola, ou fora dela reservado para estudo, planejamento, avaliação do trabalho didático, reunião de articulação com a comunidade e outras atividades de caráter obrigatório.

de governo (e quando vem é preciso estar alerta), será fruto da ação dos trabalhadores organizados e dos educadores presentes nas escolas, que entendem a importância da participação popular da escola pública, como condição de avanço da democracia na sociedade" (GONÇALVES, 1994,p.35). A gestão democrática da escola não se dá através da concessão do dirigente escolar, mas ela é uma conquista da comunidade escolar que tem de buscá-la, defendê-la e implementá-la na prática real da gestão da escola, já que a LDB lhe garante em seu artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Considerando a importância dos mecanismos de gestão democrática no contexto educacional, no próximo capítulo analisa-se os condicionantes destes nos encaminhamentos de toda política educacional e mais especificamente na construção de diretrizes curriculares nacionais que apresenta condicionantes no âmbito municipal.

2. Políticas Educacionais para a elaboração de Diretrizes Curriculares

O desenvolvimento dos processos de construção de diretrizes curriculares municipais é constituído por antecedentes históricos que passam pela elaboração de Currículos Básicos, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais, no contexto compreendido da “redemocratização” do país até a reforma neoliberal, no período das décadas de 1980 e 1990. Assim para analisar o processo de definição de diretrizes no âmbito do município é necessário buscar suas origens e fundamentos.

2.1. Fundamentos teóricos para elaboração de diretrizes curriculares

Considerando os limites impostos pela política educacional, a construção democrática de diretrizes curriculares municipais enquanto proposta de educação transformadora exige espaços amplos de participação popular na discussão de políticas públicas de educação e gestão democrática da escola. A conquista destes espaços e a participação popular para definição de políticas e diretrizes nas discussões curriculares municipais refletem o movimento em busca de maior autonomia. Por essa razão, não se pode perder de vista a necessidade de uma rigorosa análise teórica dessas práticas, a fim de evidenciar seus limites e possibilidades.

Como afirma Kuenzer (2000, p.6). “A participação social e política exigem conhecimentos e atitudes que abrangem economia, administração, ecologia, saúde, comunicação, informática, contabilidade, história, sociologia, línguas e outras áreas que comporiam uma interminável lista, se o que o homem comum já não consegue discernir, compreender, decidir, escolher, julgar, participar, usufruir.”

Nessa perspectiva a garantia de espaço não é suficiente, é necessário o domínio de conhecimento do objeto a ser construído. Para definir diretrizes curriculares é necessário compreender sobre: a organização curricular e seus componentes, a gestão democrática e a formação continuada dos profissionais de educação. Além da clareza em relação a finalidades e objetivos da educação e da escola, ou seja:

Um projeto curricular emancipador destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender a natureza construtiva do conhecimento e sugerir processo de ensino e aprendizagem em consonância com os mesmos, também deve necessariamente propor metas educacionais e blocos de conteúdos culturais que possam contribuir da melhor maneira possível com uma socialização crítica dos indivíduos. Portanto a ação educacional pretende, além de desenvolver capacidade para a tomada de decisão, oferecer ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, procedimentos, costumes, etc que existem nessa comunidade e aos quais deve facilitar o acesso. (SANTOMÉ, 1998, p 135).

Os diversos segmentos interessados na educação pública devem atuar, discutir e refletir sobre a necessidade da construção de propostas curriculares que questionem as injustiças sociais e as relações de desigualdade e submissão como: sexismo, racismo, classismo, etc. “A instituição escolar deve ser entendida como um lugar onde se realiza a reconstrução do conhecimento, mas além disso, onde se reflete criticamente sobre as implicações políticas desse conhecimento” (APPLE, 1994, p.96), ou seja, a elaboração de diretrizes deve elaborar uma reflexão ética e política do conhecimento.

Segundo Kramer “Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar”.(1999, p.169) Esta afirmação explicita o caráter essencialmente político deste processo. Na análise de discussões curriculares já realizadas por diversas redes de ensino percebe-se que as novas propostas são consideradas como algo necessariamente melhor do que o já construído. Esse culto ao moderno pode levar a desconsiderar a caminhada de diversas redes de ensino e resultar negação do já construído.

Faz-se necessário reconhecer que os avanços tecnológicos e científicos não se concretizam imediata e obrigatoriamente em melhoria da qualidade de vida para o conjunto da população. O envelhecimento de propostas pedagógicas de modo muito rápido pode significar a desconsideração das vozes que as construíram. Além disso, as políticas públicas além de indicarem diretrizes, têm também, a obrigação de garantir condições de sua implementação.

Além disso, uma concepção crítica como afirma Walter Benjamin (1984, p.46), chama a atenção para o hábito generalizador que faz olhar a realidade como se fosse possível apenas única forma de olhar para ela. Nesta afirmação, o

autor chama a atenção para a dimensão da totalidade a ser observada e para os diferentes pontos de vista e interesses contraditórios ou divergentes sobre a mesma questão. Requer pensar as condições concretas, contextos em que estão inseridos os profissionais e os educandos, sua história e sua cultura. Compreende-se que a heterogeneidade deve ser levada em consideração, principalmente, no sentido democrático de construção do processo educativo e na direção da conquista da autonomia e cooperação dos educandos. Outro aspecto a ser analisado é que a proposta tem que se propor a enfrentar os problemas existentes na realidade.

A concretização de uma proposta de diretrizes implica também no respeito à caminhada dos profissionais responsáveis pela sua execução em relação a importância da carreira, a importância do diálogo com as entidades representativas das categorias envolvidas, dos cursos a serem ofertados no horário de trabalho, da hora-atividade, da organização da escola e da política de formação continuada para viabilizá-la, senão corre-se o risco das propostas ficarem desgastadas antes de sua implementação.

Por essa razão a importância de espaços de formação continuada destacados por Ilma Passos Alencastro Veiga (1995,p.14), por que “o projeto pedagógico tem a ver com a humanização do trabalho pedagógico: como a organização em sala de aula , relacionando com o contexto social imediato.” Para isso, reflexão dos profissionais da educação sobre a prática pedagógica para a construção e implementação de diretrizes curriculares, que oportunizem a democratização do acesso e permanência, são condições essenciais para a qualidade social da educação.

Para isso, “os profissionais dos mais diferentes níveis são considerados como trabalhadores, respeitados nos seus direitos de cidadãos e também na sua dimensão humana de sujeitos históricos e culturais a quem é garantido o direito à palavra, à voz, a expressão de pensamentos, sentimentos, posicionamentos”.(KRAMER, 1999, p.180). São necessários mecanismos de registro da prática, de acompanhamento do trabalho com crianças, jovens e adultos, ou seja, formas de relato de ações desenvolvidas.

Além disso, o conteúdo das diretrizes deve ter um caráter teórico-prático e oferecer instrumentos de trabalho para ser submetido à leitura crítica dos que a pretendem utilizar. Esses instrumentos devem estar apoiados na reflexão coletiva de professores e demais profissionais de educação, pois um processo democrático de construção de diretrizes exige a participação dos diferentes atores envolvidos: profissionais e comunidade na construção de diretrizes. Nóvoa tece considerações sobre a importância da participação da comunidade educativa e que:

Para tanto, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação desses limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades na vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambigüidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade do profissional docente. (NÓVOA, 1992, p. 42)

O autor ressalta a importância da legitimidade técnica e científica dos profissionais de educação e de como a comunidade pode estar atuando em regime de colaboração com estes profissionais. O pensar de forma coletiva é fundamental para uma escola que busca construir a democracia, visando um processo pedagógico eficiente para uma qualidade de ensino desejada por todos.

A seleção de conteúdos do currículo deve prever a preparação dos (as) alunos (as) para serem cidadãos (as) ativos (as) e críticos (as) como membros de uma sociedade solidária e democrática. Nesse sentido, o exercício diário na sala de aula, partindo desta seleção prévia de conteúdos deve ter em vista este objetivo. Esta seleção é fundamental para a construção democrática de diretrizes curriculares, de modo que, “determinados conteúdos não sejam priorizados em detrimento de outros, e a forma de transmissão/assimilação de conhecimentos seja adequada” (SANTOMÉ, 1998, p.159).

Na análise da seleção de conteúdos realizada por algumas redes de ensino, percebe-se que os grupos sociais minoritários e/ou marginalizados são desconsiderados e suas culturas estereotipadas ou deformadas. As culturas ausentes nas diferentes experiências curriculares percebem-se: determinadas etnias, as questões de gênero e de opção sexual, a história da classe trabalhadora urbana e do campo. As atitudes de racismo e discriminação, por exemplo, são

dissimuladas por meio de estereótipos e silenciamento dos acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais. “A reconstrução curricular, nessa perspectiva, requer um currículo que a prática pedagógica leve a reflexão sobre os preconceitos raciais, as formas de opressão das mulheres e da infância, etc.” (SANTOMÉ, 1998, p.161)

A forma como ocorre o processo de ensino aprendizagem determina as maneiras de construir significados, reforçar interesses sociais e formas de poder que tem um significado cultural e político. Por essa razão, as instituições escolares são espaços privilegiados para legitimar conhecimentos, culturas, estruturas de poder que são facilmente identificadas nas seleções curriculares vigentes, onde desconsidera-se a história da classe trabalhadora (uso excessivos de heróis burgueses, como: Napoleão, D. Pedro I, Bento Gonçalves, entre outros). Para superar essa tendência as diferentes propostas curriculares precisam considerar também a participação dos alunos.

Manter os alunos silenciados é a negação de uma matriz educativa elementar: só há educação humana na comunicação, no diálogo, na interação entre humanos. Escola silenciosa é a negação da vida e da pedagogia. No silêncio dos alunos poderão apreender saberes fechados, competências úteis, mas não apreenderão a ser humanos. Não apreenderão o domínio das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de apreender os significados da cultura. (ARROYO, 1996, p.165).

As instituições escolares são espaços de lutas de classe e a pedagogia pode e tem que ser uma luta político-cultural. “Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. A burguesia tenta transformar a escola de massas em instrumento capaz de subjugar os trabalhadores”. (SNYDERS,2000, p.32)

2.2. Currículo Básico

A discussão acerca da questão curricular ganha corpo no bojo da década de 1980 e no início dos anos 1990 no contexto da redemocratização do país após a ditadura militar. Nesse período, o processo de elaboração de um Currículo Básico, na maioria dos estados brasileiros, é considerado um marco importante no âmbito da gestão democrática da educação. As críticas a cerca da educação tecnicista, impostas pelas leis 5540/68 e 5692/71 durante o governo militar, levam a

discussão acerca da “perspectiva democrática e revolucionária da Pedagogia Histórico Crítica no horizonte de maior humanização e felicidade historicamente possíveis”. (TAVARES, 2004. p.5)

A idéia de construção de um currículo básico é a resposta dada a essas críticas, como forma de garantir a participação do conjunto dos interessados. Segundo Nereide Saviani, "currículo consiste na seleção de elementos da cultura global, da sociedade, é sempre uma dentre de muitas escolhas possíveis".(SAVIANI. N., 2003, p.21).

No estado do Paraná, a discussão curricular inicia, com a vitória do PMDB¹ em 1982, através de eleições diretas. As discussões realizadas, nessa época, são reconstituídas pela professora Francis Nogueira em entrevista concedida para a APP-Sindicato (a qual foi editada no seu Caderno Pedagógico nº 1), e pela professora Carmem Gabardo, coordenadora do processo de adoção da pedagogia histórico-crítica em 1983, na Secretaria Municipal de Educação na Prefeitura de Curitiba, na gestão Maurício Fruet e Requião, e em 1989 na Secretaria Estadual de Educação, na gestão Álvaro Dias.

Francis Nogueira ressalta o caráter progressista das discussões realizadas na época, com inspiração marxista, que se substanciou na chamada pedagogia histórico crítica, formulada por Saviani (NOGUEIRA, 2004, p.4). A ação dos governos do PMDB, em termos educacionais, segundo essa autora resultou na elaboração de Diretrizes de governo: Políticas de educação – Diretório do PMDB – 1982; Políticas da SEED – Fundamentos e explicitação; Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e Propostas para reestruturação do 2º grau. O resultado deste processo tão rico em termos educacionais, além da elaboração do Currículo Básico, também se traduz nas reformas curriculares do ensino médio e nas propostas de gestão democrática. No ano de 1988, o Estado do Paraná tem o seu primeiro processo de eleição direta para diretores de escola.

Nesse momento, acreditava-se na escola como importante mecanismo de transformação social, e na importância de dar acesso ao conjunto dos educandos

¹ “PMDB” Partido do Movimento Democrático, que congregava as forças políticas de oposição do grupo da ditadura representado pela ARENA.

do saber historicamente produzido, articulado em relação dialética com o conhecimento popular. Como ressalta Demerval Saviani “o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os conteúdos do saber escolar”. (1983, p.21)

Francis Nogueira ressalta as contradições presentes na política educacional daquele momento histórico, na qual o discurso progressista no plano de ação política, não encontrou espaço para sua implementação, pois as mudanças, em termos educacionais, não foram articuladas a mudanças nas condições de vida da população: "Os governos sempre recorreram às políticas públicas em geral, e em particular e de maneira constante à educação escolar, para falsear e secundarizar o que efetivamente e era essencial para a maioria da população brasileira: sair da miséria material" (NOGUEIRA, 1997,p. 30).

Gabardo também ressalta que na Prefeitura de Curitiba, administrada por Maurício Fruet, embora tenham aberto um canal de comunicação com os educadores, no qual estes puderam trazer suas angústias e o espaço institucional tornou-se coordenador do debate, respeitando as vozes dos educadores. Também relata que tanto na esfera municipal como na estadual, não houve ações governamentais através de políticas públicas mais amplas para transformar a realidade social.

Embora tenha sido implantado o Currículo Básico nas escolas do Município de Curitiba e posteriormente também no Estado do Paraná, este processo ocorreu em meio a muitas contradições, “pois não atingiu o plano da ação política e da ação pedagógica, que conferisse ações concretas para reais modificações na sociedade brasileira” (NOGUEIRA, 2004, p.4). Este processo é interrompido com a mudança de rumos da política educacional e a ascensão do chamado lernismo na Prefeitura de Curitiba e posteriormente no Governo de Estado. Implantam-se no Estado os princípios neoliberais que resultam na municipalização e falta de condições materiais nas escolas.

A partir da aprovação da LDB (1996), a discussão curricular se faz a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), sem debates sobre a questão, mas apenas para simples implantação de suas proposições.

2.3 - Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCN's, aparecem no cenário nacional no início do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), através de notícias divulgadas pelo MEC que o governo estaria elaborando um currículo básico nacional. Em novembro de 1995, alguns profissionais das universidades brasileiras são convidados a emitir parecer sobre um documento preliminar.

Posteriormente esses Parâmetros Curriculares Nacionais, são publicados (ainda no Governo FHC) e distribuídos gratuitamente para todas as escolas públicas do ensino fundamental. Esta elaboração conta com a assessoria de César Coll, responsável pela reforma educacional na Espanha e assessor do Banco Mundial. No estado do Paraná, reproduzindo o contexto nacional, no governo Lerner, tanto na Prefeitura de Curitiba (1989), quanto no estado do Paraná (1994), são abandonados os debates curriculares e o Currículo Básico de 1990. Esse processo é resultado da mudança de orientação da política educacional que adquire novos contornos a partir da década de 90, pelas orientações neoliberais que se apresentam no Brasil, a partir do relatório da UNESCO publicado, o qual embasou os PCN's, e finalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que são utilizados como mecanismos para referendar a política do MEC.

Uma das críticas realizadas, segundo Nereide Saviani, refere-se à forma como os PCN's foram construídos, pois não houve um amplo debate com o conjunto dos profissionais professores, pesquisadores, cientistas e demais interessados. No entanto, cabe ressaltar que este é apenas um dos elementos a serem discutidos no processo de elaboração dos PCN's e do documento final apresentado aos educadores. O estabelecimento de parâmetros vem acompanhado da crítica, onde considera-se o estabelecimento de currículo como algo fechado, que interfere na autonomia da escola. No entanto, "as análises realizadas sobre os documentos dos PCN's, bem como, as normatizações acerca deste, além da publicidade e da distribuição gratuita destes, amarram, na política educacional

elementos que fundamentam sua obrigatoriedade, portanto essa crítica não passa de um discurso vazio que tenta escamotear a realidade”. (SAVIANI N., 2003, p.22)

Apesar das defesas do próprio governo relativa a não obrigatoriedade do documento dos PCN's, no documento aparecem várias orientações sobre a formação inicial e continuada dos professores, a produção de livros e outros materiais didáticos, as discussões pedagógicas internas às escolas, a elaboração de projetos educativos e a avaliação do sistema nacional de educação. Segundo Nereide Saviani estas orientações muitas vezes se apresentam com ares de receituário, principalmente no que se refere à avaliação que pode dirigir o processo educativo e não apenas “orientar e subsidiar”. (SAVIANI. N., 1999, p.22)

Desde 1985, o MEC investe bilhões de reais, anualmente, no Programa Nacional do Livro Didático que é distribuído gratuitamente nas escolas. No seu manual de orientação há indicações que se referem aos livros estarem de acordo com os PCN's, a fim de influenciar a “escolha” feita pelas escolas. Por outro lado, como os livros didáticos são enviados a todas as escolas públicas, o MEC influenciou também as editoras que foram levadas a adequar os livros que serão utilizados aos PCN's e, conseqüentemente, adequando os currículos das escolas.

Outra política que reforça as orientações do governo federal quanto à implantação dos PCN's, é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual avalia todas as escolas da rede pública na 4ª série, 8ª série e final do Ensino Médio. Os conteúdos cobrados nas avaliações do MEC estão presente nos PCN's, outro mecanismo importante que reforça sua obrigatoriedade. No entanto, segundo o MEC, PCN's são apenas subsídios, pois a regulamentação cabe ao Conselho Nacional de Educação.

Além disso, os PCN's referentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio apresentam diferenças significativas na proposta de organização curricular. Entre essas destaca-se que o Ensino Fundamental se organiza por áreas do conhecimento e o Ensino Médio se refere à utilização de competências como elemento norteador. Nesse sentido, uma unidade escolar que oferte estas duas etapas da educação básica e se baseie nos PCN's para a organização de seu projeto pedagógico, articulará concepções e metodologias diferenciadas, ou “como

aconteceu no Paraná, adequar todo o currículo para o modelo de competências, sem causar estranheza ou preocupação das autoridades constituídas” (TROJAN, 2005, p. 149)

Os PCN's para o Ensino Fundamental foram sistematizados em dez volumes: documento de introdução, temas transversais, e um para cada disciplina (português, matemática, história, geografia, ciências, etc.). Os documentos apresentam um diagnóstico sobre a educação mundial e brasileira e papel da escola, sua estrutura organizacional, objetivos do ensino, contribuição de cada área de conhecimento, temas transversais e a concepção de ensino e aprendizagem, de conteúdo e avaliação. Já os do Ensino Médio, apresentam um volume com as bases legais, fundamentos e a proposta de reforma curricular, justificando a organização por meio de competências em três áreas curriculares, e os outros três apresentam respectivamente as áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias), nos quais são elencadas as listas de competências e habilidades de cada uma das disciplinas que compõem as áreas, concepções, finalidades, metodologias e avaliações. Conforme já ressaltado, os documentos apresentam-se desarticulados, revelando o descaso com a educação brasileira. Porém, ambos citam como referência o já citado relatório da UNESCO sobre a educação necessária para o século XXI.

2.4 - Diretrizes Curriculares Nacionais

O MEC (Ministério da Educação e Cultura) fundamenta o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais no artigo 9º, inciso IV, da LDB:... “Estabelecer em colaboração com os Estado, 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 forma a assegurar a formação básica comum”.

Nesse contexto, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), com a competência e nortear currículos e estabelecer conteúdos mínimos. “Logo, os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da CF/88),

propostos pelo MEC (art. 9º da LDB), terão seu norte estabelecido através de diretrizes. Estas terão como foro de deliberação a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (art, 9º, § 1º, alínea c da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995)" (CNE, 1998, p.2). Entretanto, são elaborados a partir de solicitações do MEC, após a elaboração e publicações dos PCN's.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo parecer do Conselho Nacional de Educação são definidas como: "o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas". (CEB/CNE,04/98)

De acordo com o Parecer nº 05/97 do Conselho Nacional de Educação: ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do CNE inicia o processo de articulação com os estados e municípios, através de suas próprias propostas curriculares, definindo ainda um paradigma curricular para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada com uma Parte Diversificada (LDB, art.26), a ser concretizada em cada unidade escolar do país. Toda a legislação acerca das DCN's definem os elementos que, em todas as discussões curriculares que ocorrem em cada sistema, rede ou escola, estejam presentes.

As diretrizes fundamentam-se em um conjunto de princípios que define os valores estéticos, éticos e políticos que expressam a intenção política do Estado e reorganização da educação básica no Brasil. Tais princípios norteadores têm como finalidade orientar as práticas administrativa e pedagógica das escolas e dos respectivos sistemas de ensino no que se refere à organização, à articulação, ao desenvolvimento e à avaliação de suas propostas pedagógicas, bem como quanto à formulação de políticas públicas e critérios de alocação de recursos. (TROJAN, 2005,p.147).

A autora argumenta que apesar das DCN's constituírem a base legal, para a elaboração dos currículos, estas foram aprovadas dois anos após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais das séries iniciais do Ensino Fundamental, "como instrumentos de apoio". Em seguida, e disponibilizado via internet o documento do Ensino Médio, ou seja, este processo é invertido, pois primeiro define-se o como fazer a reforma curricular, para depois apresentar os princípios, fundamentos e finalidades, ou seja, este processo já estava em processo de implantação, desconsiderando a legislação nacional. Desse modo, desde a definição legal, em âmbito nacional, já se delinea uma mudança de rumos no processo de organização e gestão da educação pública.

Partindo de todo o movimento nacional de constituição de diretrizes curriculares nacionais, no próximo capítulo faz-se uma análise de como a política educacional interfere nos encaminhamentos dados nos municípios e mais especificamente na cidade de Araucária. É importante destacar que o recorte realizado se refere à construção de diretrizes curriculares municipais.

3. A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM ARAUCÁRIA

3.1- Resgate histórico das diferentes experiências de elaboração do Currículo Municipal

A elaboração de Diretrizes Curriculares Municipais em Araucária representa uma história que já completa 15 anos. Aqui se relatam aspectos importantes desse processo, com o intuito de realizar um resgate crítico do trajeto percorrido pelo Magistério Municipal, rumo a uma educação que reflita o “chão da escola” e possa contribuir efetivamente para a formação humana em todos os seus aspectos.

O primeiro ponto a destacar é que o Município, estranhamente, realiza processos de reformulação curricular de quatro em quatro anos, coincidindo com os últimos anos de mandato do executivo municipal, dado esse que revela uma fragmentação das discussões e uma dificuldade adicional na sua implementação, pois via de regra novos governos não incorporam o já construído.

Os primeiros estudos curriculares realizados na Rede Municipal de Araucária ocorreram já na década de 1980, mas a tentativa de sistematização efetiva inicia-se apenas em 1991, permeada por encontros nos quais estavam presentes os professores de pré a 8ª série da rede municipal. (ARAUCÁRIA, 1999, p.4). Naquele momento, segundo a Secretaria Municipal de Educação, o processo desencadeado tinha como objetivo estruturar um Currículo em Araucária com unidade de concepção e encaminhamento metodológico. Ressalta-se que a Rede Municipal de Araucária estava crescendo e considerou-se que já tinha uma caminhada significativa para articular seu próprio currículo.

A Secretaria Municipal de Educação, naquele momento histórico manifestava o intuito de construir uma concepção progressista de educação e contava com a assessoria da Professora Maria Madselva Ferreira Feiges. O movimento de Araucária articula-se ao movimento histórico nacional que apresentava uma efervescência pedagógica referendado no estado do Paraná, por meio da construção do Currículo Básico do Estado do Paraná (1990) e do Currículo

Básico da Rede Municipal de Curitiba (1988). Esses documentos balizaram toda a discussão curricular de Araucária.

A pedagogia histórico-crítica fundamentava toda a discussão educacional naquele momento, fruto do processo de redemocratização da sociedade brasileira e da abertura política, levando a novos estudos sobre currículo e educação. Estava muito presente no discurso da época a necessária humanização do ser humano por meio da educação e da perspectiva histórica da ação pedagógica. A respeito da reflexão sobre o ato educativo, afirma Saviani que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade de que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI D.,2003, p.7)

De acordo com Andréa Voronkoff, profissional de Educação que participou do processo de construção curricular de 1992, em Araucária, ressalta o seu caráter democrático. Nesse momento todos os (as) pedagogos (as) foram envolvidos nas discussões, sendo organizados por área do conhecimento, tanto quanto, os (as) professores (as) de pré à 8ª série. A Secretaria Municipal de Educação iniciou neste o trabalho com as coordenações por área do conhecimento, eleitos (as) democraticamente entre seus pares, ações fundamentais na democratização do processo de discussão curricular. Nessa mesma perspectiva, desencadeou-se o primeiro processo de eleição direta para diretores (as) de escola em 1992.

Com relação a discussão curricular realizada em 1992, o Plano Municipal de Educação – Versão Preliminar ressalta:

“naquele momento concebia-se o Planejamento Curricular como uma tarefa Multidisciplinar com o objetivo de organizar um sistema de relações lógicas, psicológicas, filosóficas e metodologias dentro de vários campos do conhecimento de tal modo que favorecesse ao máximo o processo de ensino aprendizagem”. (PME, Versão Preliminar, 1999, p.130)

O processo de construção curricular realizado em 1992 foi tão efetivo, que os profissionais se percebiam enquanto parte do processo, tanto que em qualquer discussão de educação em Araucária até os dias de hoje, via de regra, os

profissionais se reportam a esta experiência, ressaltando a qualidade do processo realizado.

Finalizado o documento em 1992, os profissionais reivindicaram a encadernação em um único documento com todas as áreas do conhecimento, denominado "Plano Curricular", pois as propostas de cada área do conhecimento ficaram organizadas em documentos separados, mas esta encadernação não ocorreu. É possível deduzir que esta falha por parte Administração Municipal, pode estar articulada com o movimento nacional de desmonte das discussões curriculares e de mudança na política educacional, que resultaram na publicação dos PCN's e DCM's.

No ano de 1994, o Município de Araucária volta a realizar discussões curriculares com professores (a), pedagogos (as) e diretores (as) para a Educação Especial, pois esta modalidade não havia sido contemplada na proposta de 1992, embora Araucária tivesse municipalizado toda a Educação Especial. A proposta Curricular para esta modalidade, resultou das reivindicações dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. Este documento apresenta-se como referência para a educação especial até hoje, sofrendo pequenas reformulações.

Em 1996, retoma-se a discussão curricular, pois, segundo relatos da Secretaria Municipal de Educação, considera-se que o documento de 1992 em certos aspectos já se encontrava superado. Nesse sentido, considerou-se a necessidade de rever os fundamentos do currículo quanto à concepção de educação, da especificidade de cada disciplina e avaliação, propondo a reformulação do documento. Foram realizados estudos restritos aos encontros com os coordenadores de área do conhecimento, mensalmente, e sistematizados no interior da Secretaria Municipal de Educação.

Na época, a Secretaria Municipal de Educação considerou como resultado dos estudos curriculares realizados em 1996, a construção de uma nova proposta curricular para Rede Municipal de Ensino de Araucária. Esta afirmação da Secretaria demonstra o descaso com a construção realizada em 1992. Nesta ocasião sistematizou-se também um programa próprio para a Educação de Jovens e Adultos, resultado de estudos anteriores que apenas foram referendados nesse

momento. No entanto, o estudo curricular de 1996 resultou na simples didatização do documento de 1992, sem alterações significativas. Este processo foi tão descolado da história municipal, que a maioria dos educadores sequer lembra deste momento. O documento de 1996 ficou esquecido, pois no próximo ano assume uma nova orientação política, com mandato de governo em Araucária.

As propostas de mudança sem um processo sério de implantação e avaliação anteriores, remetem a necessidade de reafirmar o cuidado com o “culto ao novo”. Como já foi afirmado anteriormente, o envelhecimento de propostas pedagógicas tão rápido pode significar a desconsideração das vozes que as construíram. E, além disso, as políticas públicas não só tem a responsabilidade de indicar diretrizes, tem também a obrigação de garantir as condições de sua implementação.

Os estudos e discussões curriculares ocorridos no ano de 2000 significaram mais uma tentativa do Magistério Municipal de Araucária de se envolver em discussões curriculares. Para esse processo foram eleitos (as) entre seus pares nas reuniões com coordenações de área, mais de 70 profissionais entre professores (as) e pedagogos (as) que compuseram os grupos de estudo para posterior sistematização de cada área do conhecimento, participando de reuniões específicas e dos encontros gerais dos representantes de todas as áreas, além de freqüentar os cursos ofertados a todos os professores (as) da rede de ensino, ou seja, havia reuniões menores para os profissionais apontados pelos grupos, mas também, espaços coletivos de estudos e discussões.

A organização deste processo partiu da constituição de onze grupos menores, um para cada uma das modalidades/nível de ensino existente no Município (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial) e um grupo para cada área do conhecimento, dos quais participaram: um (a) pedagogo (a), o (a) coordenador (a) de área, dois (as) professores (as) de cada disciplina específica de 5ª a 8ª séries e dois professores das séries iniciais, com a assessoria e coordenação pedagógica da SMED. Os (as) professores (as) de 1ª à 4ª série participaram do grupo, segundo a organização do cronograma de horariedade (por série), e que coincidissem com a área do conhecimento dos professores

(a) de 5ª à 8ª série. Partindo da reunião dos pequenos grupos constituiu-se um grupo ampliado que estudou as concepções gerais de currículo e de escola.

No primeiro encontro do grupo ampliado, já se definiu a estratégia que seria adotada no processo de discussão curricular. Além da forma de grupos menores e do grupo ampliado, entendeu-se que este processo precisava envolver o conjunto do Magistério Municipal, através de grupos de estudo, permanente discussão com os profissionais nas horas-atividade e dos registros feitos em cada escola. A coordenação deste estudo curricular indicava estudos e discussões a serem realizados no interior da escola durante a hora-atividade.

Os cursos de cada área do conhecimento, nível e modalidade de ensino, com seus programas voltados especificamente ao tema curricular, aberto a todos os professores (a), pedagogos (as) e diretores (a), foram outro elemento fundamental da estratégia de discussão coletiva. A SMED contratou a assessoria da Universidade Federal do Paraná, que destinou 20 h de trabalho de um professor-consultor para cada um dos grupos menores, mais 32 horas de cursos para os (as) professores (as) de cada área do conhecimento, nível e modalidade de ensino, dos quais participaram todos os profissionais do Magistério Municipal. Além dos consultores por área, houve também uma consultora geral, a Professora Mônica Ribeiro da UFPr, com a finalidade de unificar as discussões.

No início do processo de discussão curricular deste ano, definiu-se que a proposta curricular resultado dos estudos realizados em 1992 e o texto preliminar retirado no ano de 1996 seriam adotados como referência. A partir daí seriam discutidas as tendências de estudos curriculares da última década e disposições legais em relação ao currículo. Essa decisão foi um reconhecimento de que a discussão curricular em Araucária tem uma história expressiva que deveria ser respeitada. Considerou-se nesse processo de discussão curricular que desde a década de 1980, o magistério municipal mantém como prática a reflexão permanente de metodologias, conteúdos e concepções norteadoras de seu trabalho, portanto qualquer tentativa de reflexão educacional deveria se pautar pela história já construída.

No ano de 1999 e primeiro semestre de 2000, o assunto que esteve mais presente nos debates realizados pelo Magistério Municipal realizado no interior do Fórum Municipal de Educação, foi a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME). O Município viveu uma grande reflexão pedagógica, principalmente nas Sessões do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, nas quais estavam representados diversos segmentos da sociedade civil organizada. No documento do Plano Municipal de Educação – PME foi registrada, dentre outras, a necessidade de orientação, diretrizes, capacitação e definição de cronograma para elaboração das propostas pedagógicas das escolas, bem como, do seu Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação. O PME menciona, também, que, para as escolas elaborarem suas propostas pedagógicas, uma das condições é a reelaboração do Plano Curricular do Município.

A estratégia de construção de Plano Curricular acordado entre a SMED e a Coordenação de Convênio de Consultoria da UFPr não teve a pretensão de chegar a elaboração de “um plano curricular” até o fim do ano de 2000. Segundo a SMED da época, os encontros deste ano visaram preparar o processo de elaboração do Plano Curricular para, possivelmente finalizar em 2001, Entendeu-se necessário, no entanto, manter o registro das discussões, a fim de preservar a memória deste processo.

A SMED organizou no ano de 2000 um seminário durante a Semana Pedagógica de quatro dias consecutivos, com o tema “Práticas Escolares e Formação Humana: o Currículo e a Organização do Conhecimento na Escola”. Neste seminário foram apontados, pelos professores (as) da Rede Municipal uma série de encaminhamentos necessários para dar continuidade ao processo de discussão curricular.

Nos encontros realizados, da consultora Mônica Ribeiro com o grande grupo, foram discutidas as seguintes questões: metodologia, concepção de Currículo na Escola Cidadã, tempo da escola e ciclos de desenvolvimento humano. Foram realizados dois encontros sobre a escola como espaço de formação, com

¹ As sessões do Fórum Municipal para discussão do PME, ocorreram no ano de 1999 e 2000.

sistematização das discussões realizadas. Este processo resultou em um documento intitulado “Estudo de Currículo: Sistematização preliminar e provisória”. Porém no ano de 2001, assume um novo mandato político em Araucária, e estes estudos são esquecidos e abandonados novamente.

A discussão curricular em Araucária reinicia-se mais uma vez no ano de 2004, com um documento preliminar denominado: “Reorganização dos Conteúdos”, retirado de estudos realizados durante a hora-atividade dos (as) professores (as), nos quais preocupou-se apenas em discutir os conteúdos de cada área do conhecimento. Daí decorre a primeira crítica organizada pelo SISMMAR¹ e pelo Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, denunciando que trabalhar Currículo, partindo da reorganização de conteúdos é no mínimo uma visão estreita e esvaziada, pois o Currículo deve ser entendido como o coração de uma política educacional.

Outra questão bastante discutida nas reflexões realizadas pela entidade sindical referia-se a forma como devem ser tratadas as áreas do conhecimento na discussão curricular, na qual se deve explicitar em cada área do conhecimento: o objeto de estudo, os pressupostos teóricos, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, os encaminhamentos metodológicos, a organização dos conteúdos (séries ou ciclos), avaliação (concepção, instrumentos e critérios) e as condições para a implementação da proposta. Além disso, ressaltou a necessidade de uma coesão entre as disciplinas, e que para isso deveriam ser organizados espaços coletivos para discussão da concepção e fundamentos para sustentação de toda a proposta curricular.

Outro mecanismo presente em todas as discussões curriculares realizadas em Araucária até então, não incorporado em 2004, foi a constituição de equipes de sistematização, que contemplassem a participação dos diversos segmentos que compõem os profissionais de educação. A sistematização ficava por conta da equipe interna da Secretaria Municipal de Educação, e os grupos caminharam sem uma unidade de concepção explicitada durante o processo.

¹SISMMAR: Sindicato do Magistério Municipal de Araucária.

O SISMMAR, para contribuir com a discussão curricular realizada naquele momento, organizou um curso denominado “Princípios Orientadores de uma Proposta Curricular”, realizado quinzenalmente na sede do sindicato, com a Professora Maria Madselva Ferreira Feiges - UFPr (que havia sido consultora em Araucária em 1992 e 2000), totalizando 32h. Este curso teve o intuito de fundamentar toda a discussão de currículo e os encaminhamentos tomados pela Secretaria Municipal de Educação, bem como, realizar uma análise crítica sobre quais princípios orientadores deveriam ser observados no momento da elaboração de uma proposta pedagógica.

O trabalho realizado com este curso possibilitou reflexões, tanto na questão curricular, quanto na análise e na compreensão das políticas públicas para a educação no município e qualificou o debate acerca da discussão curricular, possibilitando a intervenção nas escolas, a análise da política de formação continuada para os profissionais da rede, a escolha do livro didático, a reescrita das propostas pedagógicas e apontou a necessidade de um debate amplo e profundo da questão curricular.

Uma discussão curricular ou uma modificação de matriz curricular deve ter repercussões nas reflexões realizadas pelas escolas em relação ao seu Projeto Político Pedagógico, e para tanto devem ser criados espaços e mecanismos onde os profissionais possam se tornar sujeitos, tanto na elaboração do Currículo, quanto na sua incorporação e aplicação, viabilizando a Organização do Trabalho Pedagógico para não prejudicar os maiores interessados, os alunos da Rede Municipal. Por essa razão, questionaram-se os encaminhamentos relativos a discussões apressadas, pontuadas de elementos ora antagônicos, ora ecléticos, resultando em decisões superficiais, não levando em consideração a seriedade que o momento exigia.

A discussão curricular deve incorporar o movimento dos setores organizados da educação, no sentido da democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido, caso contrário é possível perder: mais uma oportunidade de provocar a “participação coletiva e organizada de profissionais, crianças, jovens e adultos que freqüentam nossas escolas e da população em geral para pensar a educação que temos hoje, discutir a que queremos, e compreender o

que precisamos fazer, questionar e mudar para conquistá-la". (KRAMER, 1999, p.166).

Considera-se que o processo de construção de uma proposta pedagógica/ curricular pode ser encarado como uma forma de humanização das relações sociais, por meio de processos que garantam a possibilidade de que cada qual exerça sua autonomia, sua capacidade crítica, sua cidadania, sua condição de sujeito da história, para repensar a própria inserção na escola e na cultura que nos produz e é por nós produzida. Esta é uma decisão política do campo da educação, portanto depende de uma opção ética por parte dos dirigentes e da clareza, organização e participação da Comunidade Escolar.

3.2 – Elementos Norteadores para a elaboração das diretrizes curriculares municipais de Araucária:

Em 2004, o Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, existente em Araucária desde 1996, discutiu princípios orientadores para a elaboração de diretrizes curriculares. O texto que serviu de base para as discussões foi: Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica, de Sonia Kramer do livro "Currículo: políticas e práticas", organizado por Antonio Flávio Moreira (1999. p.165-183)

A Sessão Plenária do Fórum iniciou com as falas da Professora Maria Madselva Ferreira Feiges (UFPr.), da pedagoga da Rede Municipal Kátia Cristina Dambiski Soares e do professor Henrique Rodolfo Theobald (Presidente do SISMMAR, na época), que se propuseram a resgatar as discussões curriculares realizadas no Município, trazendo importantes reflexões para subsidiar as atividades do Fórum. No segundo dia foram realizados os grupos de trabalho e plenária final de apresentação dos relatórios dos grupos.

Participaram aproximadamente 300 trabalhadores (as) em educação, pois não houve colaboração por parte da SMED de apoio a este espaço (historicamente a SMED, sempre participou da organização do Fórum como uma das entidades filiadas), que garantia a participação do conjunto das escolas, com a dispensa das aulas. Os trabalhos em grupo se propuseram a apontar Princípios

Orientadores para a elaboração de Diretrizes Curriculares. Sistematizados, propõem:

Possibilitar a participação direta, coletiva, ampla, qualificada, organizada e democrática de todos os segmentos envolvidos na discussão curricular (professores (as), funcionários (as), pais, mães, alunos (as), sindicatos e comunidade em geral), enfim todos os interessados pela Educação em nosso município;

Estabelecer mecanismos de avaliação de propostas curriculares implementadas e das políticas públicas implementadas no município, nas instâncias do Conselho Escolar, do Conselho Municipal de Educação e do Fórum Municipal de Educação, definindo critérios e instrumentos para tal avaliação;

Definir uma política educacional para além dos tempos das gestões municipais, expressa no Plano Municipal de Educação, considerando que o processo democrático requer tempo para a tomada de decisões organizadas, conforme princípio de participação defendido pelo Fórum Municipal de Educação;

Incluir no calendário escolar o tempo e o espaço destinados à discussão e à construção coletivas da proposta curricular, ou seja, os Conselhos de Classe, as Reuniões Pedagógicas e os Grupos de Estudos.

Considerar os profissionais dos mais diferentes níveis e modalidades como trabalhadores, respeitados nos seus direitos de cidadão e, também, na sua dimensão humana de sujeitos históricos-culturais aos quais é garantido o direito à voz, à expressão do pensamento, sentimentos, posicionamentos, à organização em entidades representativas.(Fórum Municipal de Educação, Araucária, 2004)

Os elementos descritos acima reafirmam os princípios da gestão democrática, defendido pelo Fórum Municipal e pelo SISMMAR durante todo o ano de 2004. Com relação ao processo de construção das diretrizes, afirma Feiges:

“a organização do trabalho pedagógico da escola pública exige uma rigorosa análise teórica da prática escolar, a fim de compreender as contradições, limites e possibilidades que a constituem. Assim, a construção de uma proposta de educação transformadora deve empreender ações no sentido de criar e ampliar os espaços de participação na definição de políticas públicas de educação e na gestão democrática da escola” (FEIGES,2003, p.1)

Os profissionais reafirmam a caminhada histórica de Araucária e sua importância, propondo:

Retomar a história da proposta curricular de Araucária, a partir dos documentos e práticas existentes; pois toda a proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, toda proposta tem uma aposta. (Fórum Municipal de Educação, Araucária, 2004)

Os profissionais também apontaram a necessidade de fazer um levantamento para estabelecer as condições concretas da Rede Municipal de

Araucária, para dessa forma aproximar a discussão de diretrizes articuladas ao chão da escola. Nesse sentido propôs-se:

Realizar um diagnóstico da realidade que compreenda: ver a situação como ela se apresenta, sem mascará-la, fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem selecionados, com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas e nos objetivos traçados, elaborar a proposta e as formas de colocá-la em ação; (Fórum Municipal de Educação, Araucária, 2004)

Com relação ao papel político da Secretaria Municipal de Educação na construção de diretrizes curriculares, enquanto gestor do Sistema, reafirmou-se que:

A função de uma política é indicar diretrizes e garantir as condições de implementar a proposta curricular.(Fórum Municipal de Educação, Araucária, 2004)

A importância da construção de uma concepção coletiva de educação e que o momento de indicação de diretrizes curriculares municipais como espaço privilegiado para esta demanda. Como afirma Feiges: “uma concepção de educação transformadora, o projeto político pedagógico enfatiza o caráter público da educação e o papel do estado no financiamento e formulação de políticas públicas de educação que assegurem a qualidade de aprendizagem para todos como condição necessária ao exercício da cidadania”(FEIGES, 2003, p.2). Para tanto sugeriu-se, considerar que:

A realidade é múltipla, contraditória, complexa, portanto, a construção de uma proposta pedagógica também o é. Sendo assim, para que essa multiplicidade não se esgote numa simples diversidade, é preciso estabelecer uma unidade, ou seja, que se construa a unidade na diversidade contra a desigualdade;

A partir dos fundamentos do materialismo histórico, explicitar as concepções de: sociedade, homem, cultura, cidadania, política, educação, currículo, proposta pedagógica, aprendizagem, avaliação, metodologia e função da escola.

Superar a fragmentação entre as modalidades, níveis da educação, bem como entre as áreas do conhecimento.

Organização do espaço educativo como espaço cultural gerador de conhecimento, buscando estratégias e meios para assegurar as condições ainda não existentes.

O desenvolvimento pleno e a construção/aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente à conquista da autonomia, da cooperação e de inserção crítica dos sujeitos na sociedade.

A função da escola é a democratização do conhecimento elaborado cientificamente, para tanto deve-se definir um encaminhamento metodológico coerente, considerando a prática social dos sujeitos. (Fórum Municipal de Educação, Araucária, 2004)

Os profissionais ao apontarem os próximos elementos, explicitam a necessidade de espaços de formação continuada para implementação de diretrizes curriculares municipais, bem como, a importância do caráter público da educação, que deve balizar esta formação, para que “ocorra um patamar de qualidade social, política e pedagógica garantida pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática”. (APP, 2006. p.27). E assim que:

Definir um processo de formação continuada coerente com os princípios norteadores da proposta pedagógica;
Fortalecer os convênios com as instituições públicas de Educação Superior e fomentar a pesquisa educacional; (Fórum Municipal de Educação, Araucária, 2004)

O Magistério no Sistema Público de Araucária ainda não tem um Plano de Carreira, possibilidade presente na LDB - Lei 9394/96, e reafirma sua importância, em conjunto com a qualidade das condições de trabalho, na busca, da superação da precarização do trabalho docente e da valorização profissional, para implementação de uma escola pública de qualidade:

Definição de um Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) como uma das condições necessárias à implementação de uma proposta pedagógica.
A construção de uma Proposta Pedagógica exige condições concretas de trabalho: estrutura física, número adequado de profissionais, equipamentos, recursos didáticos pedagógicos.(Fórum Municipal de Educação, Araucária,2004)

Ao definir a proposta pedagógica os educadores apontam diversos princípios do Fórum Municipal, além de apontar elementos que poderiam tornar a discussão curricular em 2004, um momento privilegiado para a defesa de uma escola pública, de qualidade social.

Uma proposta pedagógica é:
A expressão de um projeto político e, tem um sentido, tem objetivos, mas não tem nada a ver com mera listagem de conteúdos ou grade curricular. Ao contrário ela deve libertar a escola de tantas grades existentes.
É um caminho, não é um lugar.
É uma decisão política, portanto depende de uma opção ética.
É histórica, nasce de uma realidade.
É múltipla, complexa.
É um instrumento de trabalho, ativo, flexível, amplo, dinâmico, inacabado, incompleto.
É plantada

É uma construção coletiva
Identifica-se e relaciona-se com currículo
É movimento (Fórum Municipal de Educação, Araucária, 2004)

Após a sistematização, estes princípios, foram encaminhados a todas as escolas e CMEI's¹, divulgados nos veículos de comunicação municipal e jornal do Sindicato, com o intuito de contribuir no processo de discussão curricular municipal. A riqueza do material sistematizado após finalizada a Sessão do Fórum Municipal remete a uma discussão ampla da importância do papel da escola e de um currículo de qualidade, e dos diversos elementos que devem estar balizando este processo, para que:

“ a pedagogia não fique reduzida a mero discurso, ela deve ser formulada e implementada através de condições de trabalho dignas, de gestão democrática e de uma política de formação continuada de qualidade. Não conseguiremos implementar um currículo se os educadores não se sentirem sujeitos da ação, construindo um projeto de Educação Pública com intencionalidade, continuidade e um projeto histórico de Estado, para além de governos.”(APP,2006,p.26)

3.3- O olhar dos Educadores (as) sobre o processo de construção Curricular de 2004:

Para analisar os impactos do processo de elaboração de diretrizes curriculares no Município de Araucária, em 2004, resultantes de um lado do embate entre os movimentos docentes, articulados com o Fórum Municipal e o SISMMAR e de outro a Secretaria Municipal de Educação, buscou-se o contato direto com os educadores a fim de evidenciar o seu olhar sobre o processo.

A primeira dificuldade para realizar este trabalho foi constatar que grande número de profissionais ficou à margem deste processo, considerando que 40 profissionais abordados justificaram a impossibilidade de responder o questionário, pois não participaram do processo ou não lembram das discussões realizadas.

O grupo de pedagogos (as), como não houve convocação formal para a participação, deveria estar se envolvendo nas discussões das áreas por iniciativa

¹ Centros Municipais de Educação Infantil

própria. Esta forma de encaminhamento prejudicou a participação dos (as) pedagogos (as) pela impossibilidade de se ausentarem da escola para participar deste espaço. Desta forma, aproximadamente 10% do total de pedagogos (as) efetivamente participou.

Considerando a importância do papel do (a) pedagogo (a) no interior da escola como organizador do trabalho pedagógico, o qual deve buscar encaminhamentos que procuram preservar a visão de totalidade, a ausência deste profissional na discussão curricular demonstra o descaso da SMED em “resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 1995, p.14).

A primeira questão do questionário de pesquisa referiu-se à participação no processo de elaboração das diretrizes curriculares: apenas um dos profissionais que responderam a pesquisa não participou. No entanto, este dado não corresponde a realidade, pois como já apontado anteriormente aproximadamente 40 profissionais, quando solicitados, não se dispuseram a responder o instrumento, justamente porque não participaram do processo de construção das diretrizes curriculares em 2004.

A participação do conjunto dos profissionais requer encaminhamentos fundamentais por parte dos gestores do sistema como afirma Veiga: “é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente”(Veiga, 1995, p.15).

Cabe ressaltar que a comunidade escolar não participou da discussão curricular, nem os demais profissionais de educação, o que revela a fragilidade democrática deste processo, onde não foram considerados os diferentes atores envolvidos no processo escolar(VEIGA, 1995, p. 17). Dessa forma desconsiderou-se que as instituições escolares representam “armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder” (GIROUX, 1986, p.17), e a importância deste embate para o avanço da práxis pedagógica.

A desconsideração da importância da participação dos alunos leva novamente as reflexões de Arroyo:

Manter os alunos silenciados é a negação de uma matriz educativa elementar, só a educação humana na comunicação, no diálogo, na interação entre humanos. Escola silenciosa é a negação da vida e da pedagogia. No silêncio dos alunos poderão apreender saberes fechados, competências úteis, mas não aprenderão a ser humanos. Não aprenderão o domínio de múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de apreender os significados da cultura. (1996, p.165)

Quando questionados sobre os motivos que levaram os profissionais à participar deste processo, as respostas apresentadas indicam:

convite do coordenador de área	2
ocorrer durante os assessoramentos em hora-atividade	28
reconheceram a importância do processo	15
simpatizar com as orientações teóricas da coordenação de História	5
considerar o documento um norte para o trabalho	20
ser retirado como representante no grupo de alfabetização	1
contribuir para a prática em sala de aula	9
para se interar das discussões do município por ser profissional novo em Araucária	1
para contribuir com o processo e para discutir os conteúdos	9

Na análise das respostas dos (as) professores (as) percebe-se que uma boa parte participou por se concentrar no dia de hora-atividade – historicamente no Município de Araucária, os (as) professores (as) tem encontros mensais com os coordenadores de área, e se ausentam da escola nesse dias – portanto, participar deste espaço não teve como motivação o aprofundamento curricular, mas de apenas atender o chamado mensal da SMED. Preocupa a resposta que se refere à participação por convite do coordenador de área que pode ter se restringido a profissionais que simpatizassem com as orientações políticas da secretaria, tendo em vista a inexistência de critérios objetivos para tal convite.

A necessidade de participação e do aprofundamento nos espaços de discussão, que por meio de diferentes respostas foi manifestada, revela seu compromisso com o trabalho que nos remete as reflexões de Kramer “os profissionais dos mais diferentes níveis são considerados como trabalhadores, respeitados nos seus direitos de cidadãos e também na sua dimensão humana de sujeitos históricos e culturais a que é garantido o direito à palavra, à voz, a expressão de pensamentos, sentimentos, posicionamentos”. (KRAMER, 1999, p.180).

Um dos profissionais afirmou que participou em alguns encontros de discussão das diretrizes e devido a não concordar com o encaminhamento optou por se retirar da discussão, indicando a possibilidade de não ter sido respeitado o seu ponto de vista. Este profissional argumentou durante a entrevista que considerou o processo antidemocrático, mas ausentar-se revela uma forma de se eximir de fazer o enfrentamento ou um sentimento de impotência frente ao grupo participante. A ausência de profissionais que, historicamente, realizaram o embate e reflexões nos grupos que participavam, remete as reflexões de Freitas:

As novas formas tem que ser pensadas em um contexto de luta, de correlação de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer do próprio chão da escola, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.”(FREITAS, 1991, p.23)

A análise das respostas revela outro dado importante que, apesar da fragilidade das discussões curriculares realizadas em 2004, 60 profissionais que responderam o questionário reconhecem a importância da participação neste espaço. No entanto, estes profissionais apesar de se colocam de uma maneira mais positiva em relação à participação, não discutem que esta se restringiu a comparecer as reuniões.

Os conselhos de escola do município foram instituídos por lei municipal no final do ano de 2004, portanto durante o processo de discussão curricular ainda não estavam constituídos no Município de Araucária, tornando-se Lei Municipal no final deste ano. Apesar da inexistência dos conselhos de escola, a SMED deveria durante a discussão curricular criar mecanismos de participação efetiva da

comunidade escolar, na busca da definição coletiva nos rumos da escola. Sobre a necessária participação democrática de todos os segmentos, Demerval Saviani afirma que: “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada”.(1983, p.63)

A ênfase na crítica relativa à ausência da comunidade escolar na discussão de diretrizes, não desconsidera a importância da legitimidade técnica e científica dos profissionais de educação e de como a comunidade pode estar atuando em regime de colaboração com estes profissionais. O pensar de forma coletiva é fundamental para a escola que busca construir a democracia, visando um processo pedagógico eficiente na busca da qualidade de ensino para todos.

Outro dado também significativo neste processo refere-se a que, desde a implantação das coordenações por área do conhecimento no Município, estas sempre foram eleitas (os) entre seus pares. A SMED, na gestão 2000-2004 passa a indicá-las politicamente. No entanto, o grupo da área de História não aceita a indicação e retira sua coordenação por eleição do grupo. As respostas no questionário da pesquisa de profissionais que participaram das discussões de História demonstram uma satisfação com o encaminhamento da coordenação, e descontentamento em relação a SMED, talvez pela caminhada diferenciada do grupo.

Com relação a número de reuniões que os profissionais participaram para construção do documento, percebe-se que a maioria teve uma participação restrita, conforme se pode observar no quadro abaixo:

Participantes	Reuniões
23 (vinte e três)	de mais de 5 reuniões
46(quarenta e seis) profissionais	2 a 4 reuniões
4 (quatro) profissionais	1 reunião
17 profissionais	não lembravam

Considerando que apenas 23 profissionais participaram de mais de 5 reuniões, percebe-se que a convocação em hora-atividade que poderia facilitar a participação efetiva dos (as) docentes não foi suficiente para garantir uma

participação mais efetiva, pois muitos profissionais optaram por não participar dos encontros mensais, talvez por não se sentirem suficientemente motivados pelas discussões realizadas. Portanto faltou o convencimento por parte da Secretaria para efetivar a participação dos profissionais.

Outro dado fundamental refere-se à quantidade de profissionais (17) que não lembravam de quantas reuniões participaram, que revela o caráter descolado deste processo do cotidiano escolar e da caminhada do sistema municipal de ensino. No processo realizado no ano de 1992, a maioria dos profissionais, quando interrogada, recorda efetivamente da forma e do conteúdo da discussão curricular. Nesse sentido é legítimo afirmar que o processo realizado em 2004 não respeitou a história e caminhada do Magistério Municipal, levando os profissionais a se ausentarem das reuniões, o que prejudica significativamente o avanço da práxis pedagógica.

No entanto, o dado que mais preocupa em relação ao grau de participação nesse processo se refere a que 50 profissionais (entre os que responderam a pesquisa) participaram de no máximo 4 reuniões, espaço insuficiente para aprofundar uma discussão curricular, reforçando a tese que esta discussão se deu de forma "aligeirada". Além disso, conforme já enfatizado anteriormente, apenas a garantia de espaço não é suficiente, é necessário que a discussão curricular se proponha a refletir sobre a organização curricular e seus componentes, a gestão democrática e a participação dos profissionais de educação. Portanto, a organização do espaço de discussão curricular juntamente com o aprofundamento teórico são elementos fundamentais, impossíveis de articular em poucas reuniões de estudo e discussão. Um exemplo de discussão curricular efetiva em Araucária refere-se a discussão de 2000, onde além dos encontros mensais, a Semana Pedagógica articulou a discussão das diretrizes, cursos em hora-atividade, registros de discussões nas escolas, além dos encontros com a coordenação geral, tudo para construir um documento preliminar.

Reforçando a compreensão da importância da participação ampla dos profissionais, apoiada na reflexão coletiva da prática pedagógica, em busca da melhoria da qualidade da escola pública, aponta o PME, construído nas Sessões do Fórum Municipal de Educação:

para que este processo se efetive é necessário destacar os aspectos que permitam ao envolvidos (professores, funcionários, pais, alunos) serem protagonistas na elaboração de estratégias de ação e na construção da identidade do grupo explicitando os significados que estão postos na sociedade de forma a que possam ser compreendidos e internalizados por opção e não por imposição (PME, Versão Preliminar, 1999).

Portanto a gestão democrática implica em repensar as estruturas de poder presente na escola, em busca de sua socialização, pois:

a socialização do poder propicia a prática de participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão, da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1995, p.14)

Perguntou-se aos profissionais como se organizou o espaço de participação, obtendo-se as seguintes respostas:

Perguntas	Profissionais
discussão dos conteúdos por série, em sub-grupos	30
discutiam-se conteúdos e encaminhamento metodológico	20
Organizaram sub grupos para discutir eixo das áreas do conhecimento	7
os coordenadores e assessores sistematizaram as discussões	5
em alguns grupos discutiu-se a concepção da área do conhecimento	3
realidade educacional, gestão democrática, avaliação e conteúdo	8
o documento que foi discutido estava pronto apresentava-se e aprovava sem discussão	5
colocavam-se as propostas de alteração para votação	4
as áreas do conhecimento foram discutidas de forma fragmentada, sem haver articulação entre elas	6
Na área de Ciências, além dos conteúdos, discutiram-se temas atuais como: violência, agressividade, gravidez e desmotivação	5

O primeiro dado indicado em 6 respostas refere-se ao caráter fragmentado das discussões, pois os encaminhamentos nas diferentes áreas do conhecimento foram diferenciados, de acordo com o entendimento do assessor e

coordenador, como se pode constatar no conjunto das respostas. Demerval Saviani fundamenta a necessária igualdade de condições no encaminhamento de uma discussão curricular: “há uma desigualdade no ponto de partida, mas igualdade no ponto de chegada” (1997, p. 16). Nenhum dos profissionais citou que houve uma discussão prévia sobre a forma de organizar o espaço de discussão.

Nas discussões curriculares consideradas mais efetivas realizadas em Araucária, seja em 1992 ou em 2000, a articulação entre as áreas, através de uma assessoria se revelava um mecanismo importante para unificar as discussões, principalmente do ponto de vista da concepção de educação, 6 profissionais revelam ao discutir o encaminhamento dos grupos que não houve unificação das discussões.

Em apenas 8 respostas percebe-se a preocupação de realizar uma discussão educacional mais ampla, (discutir concepção da área, encaminhamento metodológico, gestão escolar e avaliação), dentre estas respostas, 3 profissionais que participaram do grupo de história, revelam que realizaram uma discussão mais ampla sobre concepção da área. A organização do trabalho pedagógico pressupõe pensar em como “a organização da escola como um todo e com a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (VEIGA, 1995, p.14). Apenas 03 profissionais apontam a discussão de concepção da área do conhecimento, ou seja, a forma de como o conteúdo daquela área se articula com a dinâmica social.

Essa forma de encaminhamento, no que se refere a realizar uma discussão ampla de educação, bem como, o processo de organização do conhecimento a ser estruturado no documento das diretrizes, é um importante mecanismo para qualificar o processo, senão corre-se o risco as diretrizes curriculares fiquem desgastadas antes de sua implementação.

As respostas de 30 profissionais revelam que a discussão ficou apenas nos limites dos conteúdos das áreas. Pode-se afirmar que construir diretrizes apenas no que se refere ao rol de conteúdos não leva a alterações significativas na práxis pedagógica, pois se furta da possibilidade de trato com esse conteúdo, bem como, processos formativos de avaliação e, principalmente, da discussão sobre a concepção e finalidades que devem orientar a seleção do que é necessário ensinar.

A seleção dos conteúdos, se considerada de forma séria, deve estar calcada na preparação dos (as) alunos (as) para serem cidadãos (as) ativos e críticos (as). Para tanto se faz necessário que “o trato pedagógico com os conteúdos assimile tanto o resultado da elaboração científica e cultural, quanto seus processos de elaboração” (TAVARES, 2004, p.5), o que neste processo – dada a fragmentação, divergência e aligeiramento – trouxe impedimentos e limites. É importante destacar que uma discussão curricular quando fica restrita a questão dos conteúdos, torna-se mecânica e tende a reforçar interesses do poder econômico e dominante presentes no senso comum.

A seleção de conteúdos na discussão curricular, deve considerar os grupos minoritários e/ou marginalizados muitas vezes desconsiderados e suas culturas geralmente tomadas de forma estereotipada ou deformada. A discussão curricular para superação desses problemas requer “um currículo que a prática pedagógica leve a reflexão sobre os preconceitos raciais, as formas de opressão das mulheres e da infância” (SANTOMÈ, 1998, p.161).

Em 20 respostas, o encaminhamento incluiu o estudo dos conteúdos articulado com a metodologia, embora no documento final, estejam presentes estas duas partes no texto de todas as áreas do conhecimento, mesmo que não discutido em todos os grupos. Este encaminhamento demonstra que não houve uma preocupação efetiva de construção coletiva, pois nem tudo o que foi elaborado no documento final foi discutido em todos os grupos.

Por outro lado, se o documento muitas vezes apresenta temas não discutidos, também ocorreu o contrário. Na área de Ciências, por exemplo, foram articuladas outras questões como: saúde, violência, agressividade, desmotivação, gravidez, entre outras, que o documento final não inclui, ou seja, foram desconsideradas essas conclusões sistematizadas pelo grupo.

Outras 5 respostas preocupam no que se refere ao aspecto democrático e respeito aos profissionais, pois apontam a forma como eram encaminhadas as alterações propostas, ou seja, apenas colocadas para votação,

sem buscar o consenso do grupo. Outras, num total de 4, denunciavam que o documento já estava pronto e não houve possibilidade de alterações.

Em relação às sugestões propostas pelos profissionais para encaminhamento e efetivação das diretrizes, as respostas revelam, de forma descritiva, a necessidade de realizar uma discussão ampla de educação, e a importância do espaço de construção de diretrizes para articular esta iniciativa.

Alguns profissionais (5) sugeriram fossem incorporados nas diretrizes municipais aspectos relacionados à metodologia e filosofia, o que revela a preocupação de avançar da simples discussão de rol conteúdos das áreas do conhecimento. Cumpre reforçar a necessidade, indicada como sugestão pelos profissionais, de discutir a metodologia da área, que deve estar explícita em qualquer discussão curricular, revelando outro equívoco deste processo.

Embora a maioria dos profissionais proponham alterações específicas relativas aos conteúdos curriculares e à importância de alguns conteúdos que devem estar contemplados nas diretrizes de uma determinada série, estas respostas podem ser resultado da forma de organização do espaço de discussão, onde se priorizou a seleção dos conteúdos, e que revela novamente o caráter restrito e limitado que a ênfase centrada nos conteúdos curriculares proporciona .

Na área de geografia, uma angústia manifestada por um dos profissionais do município foi a incorporação da Geografia de Araucária, defesa histórica dos profissionais que exercem a docência de pré a 4ª série, que foi considerada no documento final. Outra sugestão importante apontada por um profissional foi a troca de assessor na área de Língua Portuguesa, pois o escolhido pela secretaria enfatizava a gramática, o que não condiz com a caminhada histórica do Município e de discussão desta área, a qual, também não foi atendida. Aqui revela-se novamente o desrespeito com a caminhada do Magistério Municipal

No grupo de história foi enfatizada pelos 3 profissionais que participaram a importância de realizar um trabalho com a memória familiar dos educandos, fruto do encaminhamento realizado pela coordenadora desse grupo. A análise realizada sobre as respostas dadas pelos profissionais que participaram

deste grupo sempre aponta para o respeito para com as suas sugestões e a forma democrática de condução por parte da coordenadora, embora considerem que a SMED, em muitos momentos, primou pela desconsiderar a caminhada deste grupo, inclusive ausentando-se de suas reuniões.

Outro aspecto abordado se refere à necessidade de incluir uma discussão sobre interdisciplinaridade (4 profissionais indicaram este aspecto como importante), enfatizando novamente, a necessária superação da fragmentação entre as áreas do conhecimento. Esta sugestão poderia não ser necessária, se estivesse presente (como nas discussões realizadas em 1992 e 2000) uma coordenação geral que articulasse as discussões realizadas nos grupos, mecanismo não incorporado em 2004.

Ao reafirmar a necessidade de um documento condizente com a realidade do processo educacional e de uma discussão curricular mais ampla reafirmam a necessária discussão processual. Portanto faltou discutir o projeto social mais amplo, o papel da educação e da escola, elemento que deveria ser considerado como ponto de partida para a construção de diretrizes. Esta iniciativa poderia gerar “um movimento dinâmico, indo além do discurso pedagógico que se quer progressista, mas que ousasse iniciar um processo de gestar, criar uma escola pública de qualidade e emancipadora” (APP, 2006, p.26).

A necessária participação ampla apontada por alguns profissionais fundamenta a compreensão que os educadores numa discussão curricular são sujeitos, e que o processo desencadeado, deve prever a participação efetiva destes. A falta de consideração da importância da participação coletiva, pode levar a dificuldades na implementação das diretrizes pois “se os educadores não se sentirem sujeitos de sua ação, construindo um projeto de educação pública com intencionalidade, continuidade e um projeto histórico de Estado, para além de governos” (APP, 2006. p.27)

Sugeriu-se também, a discussão sobre o processo de avaliação, bem como a necessidade estabelecer critérios de avaliação, e que as escolas tenham mais recursos didáticos para o ensino e para pesquisa. A discussão sobre os processos de avaliação, bem como, sobre as formas de contribuir com os processos

de permanência com qualidade dos (as) alunos (as) na escola, devem incorporar o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes, e em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau. (GIROUX, 1986, p.22).

A necessidade das diretrizes enfrentarem os problemas presentes no cotidiano escolar é novamente reforçada nas respostas de profissionais que consideram que estas seriam melhor aproveitadas se fossem de fato lidas e discutidas no interior das escolas, como elemento norteador do Projeto Político Pedagógico. Os profissionais reforçam a importância do aprofundamento coletivo em relação aos princípios do projeto político pedagógico e do papel das diretrizes nesse movimento. Este dado demonstra novamente o descompasso entre os encaminhamentos da SMED na construção das diretrizes curriculares com sua implementação e o chão da escola. Como afirma Veiga:

a importância desses princípios está em garantir a operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, a outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (1995, p.82)

Ao indagar aos profissionais se tiveram suas sugestões contempladas no documento:

Contemplados	32
consideraram que suas sugestões foram parcialmente contempladas	18
consideraram que foram ignoradas	13

A análise criteriosa das respostas dos 13 pesquisados que argumentaram que suas sugestões não foram ignoradas, demonstram que as sugestões propostas apontam uma mudança efetiva (concepção) no processo e no conteúdo do documento construído, sejam estas sugestões relativas a articulação da discussão curricular com o cotidiano escolar, ou sobre, a superação da fragmentação das áreas, além do necessário debate sobre os encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação. Estas sugestões, se incorporadas no processo

de discussão curricular de 2004, efetivamente poderiam redirecionar todo o processo, tornando-o possivelmente mais rico e efetivo.

A desconsideração das sugestões apontadas pelos profissionais implica na retomada de aspectos já abordados nesta reflexão, quais sejam, a concretização de uma proposta de diretrizes implica na participação coletiva dos (as) trabalhadores (as) em educação, da comunidade, dos alunos para superação das relações de poder tão presentes no cotidiano escolar, além de se propor a discutir toda a política de formação continuada e os mecanismos de avaliação da proposta construída.

Os 32 profissionais que se sentiram contemplados com o resultado final do documento de diretrizes indicam sugestões de incorporação de um ou outro conteúdo ou de organização textual, ou seja, propostas que não atingem o cerne do processo de discussão curricular, dado que também revela os limites de participação dos profissionais.

Os 18 profissionais que consideram que suas sugestões foram parcialmente contempladas, se encontram entre um grupo e outro, pois tiveram sugestões consideradas mais superficiais (seja de inclusão de um conteúdo, ou de organização do texto) consideradas, porém sugestões que discutissem o processo ou conteúdo das diretrizes foram ignoradas.

Na avaliação dos profissionais sobre o processo de construção do documento, apresentaram-se conclusões divergentes, pois, ainda que a maioria valorize a importância de um documento dessa natureza e da sua participação nesse processo, percebe-se críticas em relação ao processo desenvolvido.

RESPOSTAS	PROFISSIONAIS
discussão sem chegar a uma solução adequada	1
pareceu democrática, porém já estava pronto	3
dá um norte para o trabalho	23
houve possibilidade de participação	8
os professores desconhecem as DCM's ;	3
pouco espaço de discussão	5
foi abrangente	1
alguns não participaram por opção	3
faltou tempo e já está sendo reescrito	5

deveria ter envolvido o coletivo das escolas	4
os encontros realizados foram enriquecedores, mas as angústias dos professores não foram contempladas	14
os professores não se sentiram parte do processo	4
mesmo participando dos assessoramentos; alguns professores não percebiam que estavam discutindo DCM'S	4
As DCM's substituíram os PPP's, portanto deveriam ser discutidas pelo conjunto dos educadores	2
não houve espaço de discussão no interior das escolas	4
o processo foi equivocado, pois não corresponde a concepção de gestão democrática da rede e foi decidido tudo de última hora	4

Os dados relativos ao processo de construção do documento referendam as reflexões realizadas pelo SISMMAR e pelo Fórum Municipal de 2004, pois 59 profissionais que participaram da pesquisa apontam limites no processo no que se refere ao aspecto democrático, falhas no documento construído, o exíguo tempo para aprofundamento de uma discussão curricular, estar descolado do dia-a-dia das escolas e que alguns profissionais sequer perceberam que estavam discutindo o currículo e novamente aparecem respostas de profissionais que não participaram por opção.

Esta forma de discussão “aligeirada”, sem chegar a soluções coletivas, é um mecanismo que os gestores utilizam para abafar conflitos, espaços de reflexão para discutir as intencionalidades educacionais, demonstrando formas de: “reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores, ou se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal” (ALVES, 1992, p.19).

Além disso, as respostas reafirmam que o documento construído não corresponde à história da Rede Municipal de Araucária, onde sempre se enfatizou o debate de uma escola pública de qualidade social, que requer discutir sobre a organização curricular, os tempos e espaços escolares, bem como, as formas de trabalho e a participação ampla e democrática dos profissionais. Como afirma Tavares: “nem a educação, nem o conhecimento são considerados neutros. Ambos são instrumentos mediadores da prática social e política e adquirem sentido

dependendo das forças sociais atuantes na sua elaboração e com as quais se vincula a prática pedagógica.”(TAVARES, 2004, p.5).

Com relação aos 31 profissionais que se posicionam de uma forma mais positiva, percebe-se que estes reafirmam a importância do documento de diretrizes em si, ou seja, que este dá um norte para o trabalho e que houve a possibilidade de participação, além de que os encontros (ainda que poucos) foram enriquecedores, porém não se dão conta do tempo disponibilizado para participação e que do documento de diretrizes, muitos profissionais aproveitam apenas os conteúdos, conforme várias respostas. Percebe-se por parte destes profissionais, a falta de transcender da importância evidente da mera existência de um documento para uma real autonomia intelectual para o trabalho docente.

Os profissionais que apontam que as DCM's deveriam substituir os PPP's demonstram pouca compreensão no real sentido do processo de autonomia e liberdade da escola na tomada de decisões, e que o documento de diretrizes pode nortear a discussão dos PPP's, nunca ser a única decisão possível. Esse fato revela a falta de um processo de formação continuada que possibilite a esses profissionais dominar mais profundamente o conhecimento sobre sua prática bem como sentir a necessidade de articular as demandas da escola e de seus alunos com o currículo proposto.

A opinião dos profissionais com relação ao documento aprovado repete em parte a opinião manifesta sobre o processo como um todo.

desorganização em relação aos conteúdos precisa ser revisto	23
é um norte para o trabalho	28
no acordo final produzido nos encontros de História, não foi contemplado na totalidade	4
a SMED não contemplou parte das discussões	11
está apenas no papel	7
recupera algumas reivindicações históricas dos professores	6
avanços na disciplina de história	5
completo, pois partiu de um processo democrático	4
está sendo trabalhado e dá bom resultado	2

Os 45 profissionais pesquisados, que se posicionam de forma crítica em relação ao documento, apontam limites relativos à desorganização em relação aos conteúdos, falta de respeito com a discussão realizada no grupo de história e em outros grupos e que as diretrizes não saíram do papel. Reafirmam com estas respostas que o fato da sistematização final do documento ocorrer no interior da SMED propiciou a não incorporação dos combinados dos grupos, sem uma reflexão teórico-prática que convencesse os profissionais da razão desta desconsideração. Novamente aparece a preocupação em relação aos conteúdos, demonstrando que apesar do encaminhamento geral de discussão curricular enfatizá-los, permaneceram questões relativas a forma de organizá-los.

Em relação aos 45 profissionais que apontam avanços no documento, dentre os quais 9 do grupo de história que tiveram um encaminhamento diferenciado desde a escolha democrática do coordenador de área, destacaram-se respostas que enfatizam que o processo foi democrático, incorpora algumas reivindicações históricas dos professores e que as diretrizes trabalhadas dão bom resultado. Porém estes profissionais apesar de nesta questão não apontarem os limites democráticos desta discussão curricular, são os mesmos profissionais que na questão anterior, responderam que participaram de no máximo 5 reuniões, tempo insuficiente para articular um processo democrático de discussão de diretrizes curriculares.

Com relação a incluir reivindicações históricas dos profissionais, percebe-se que estas sugestões ficaram no limite da incorporação de alguns conteúdos curriculares. Apesar destes profissionais apontarem que as diretrizes dão resultado na práxis pedagógica, vários profissionais apontam que na dinâmica da escola o aproveitamento do documento refere-se ao rol de conteúdos, o que limita o avanço do processo ensino aprendizagem.

Algumas respostas, como considerar o processo democrático e o documento um norte para o trabalho, demonstram a falta de compreensão do aprofundamento teórico necessário em uma discussão curricular, onde reflete-se sobre a importância de um :

“currículo não apenas com conceito mas uma construção cultural que se relaciona com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, portanto, uma forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seus significados em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura” (SACRISTAN, 1996, p.15)

As respostas dos profissionais que se dedicaram a discutir a área de história, novamente enfatizam a não incorporação das discussões realizadas no documento final construído, além do tratamento diferenciado por parte da SMED a este grupo, o que preocupa sobre a forma como a gestão municipal trata pessoas ou coletivos que buscam uma maior autonomia intelectual.

Com relação a contribuir para o trabalho realizado em sala:

RESPOSTAS	NÚMERO
no total considera que este material contribui para seu trabalho	75
consideram que não contribui em nada.	10

Os 75 profissionais que consideram que contribui para o trabalho em sala, no cotidiano escolar referem-se apenas à utilização dos conteúdos do documento de diretrizes, e em outra resposta da pesquisa apontam que não houve uma unificação de conteúdos, portanto nem todos os profissionais da mesma área utilizam as diretrizes para organizar seu planejamento. Conclui-se que apesar da discussão se restringir a discussão por áreas do conhecimento, o processo não conseguiu convencer os profissionais da mesma área a unificarem conteúdos e metodologia, e principalmente não se propôs a construir uma unidade em termos de sistema municipal.

Os 10 profissionais que apontam que o documento não contribui em nada para organização do seu trabalho na escola, na prática desconhecem o documento e alguns não participam dos assessoramentos mensalmente promovidos durante a hora-atividade.

Apesar de grande número de profissionais considerar que as diretrizes contribuem para o trabalho realizado em sala, diversos professores apontam limites no documento, em direção a uma mudança na prática visando a melhoria do

processo de ensino e de aprendizagem, bem como, na democratização escolar, dado presente nas respostas:

Dizem que aproveitam apenas os conteúdos	25
consideram que não existe unidade de concepção e desenvolvimento dos conteúdos	8
consideram o documento que é pouco utilizado no dia a dia da escola	7
que os conteúdos estão inadequados	6
que o documento não está incorporado na prática pedagógica devido ao pouco tempo envolvimento dos profissionais na sua discussão	6
que o documento está longe da realidade sendo bonito apenas no papel	9
Consideram que dá um norte para o trabalho	10
Avança em relação ao documento anterior	2
Enfatiza o realizável em sala de aula	4
A partir do documento organiza seu planejamento	3

Percebe-se que 61 profissionais apontam novamente limites no documento aprovado, no que se refere à organização dos conteúdos (que foi o tema mais discutido nos encontros), por não estar articulada ao cotidiano da escola, não servir de referência para a prática escolar e haver desarticulação entre concepção e organização dos conteúdos. Tem-se claro que a construção de diretrizes curriculares deve estar calcada na reflexão sobre os princípios educacionais e sobre os elementos constituintes da organização escolar, que incluem os tempos escolares, a avaliação, a metodologia, a articulação entre as modalidades de ensino, entre outros. Para tanto, “é necessário definir coletivamente o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para atingir a almejada cidadania” (VEIGA, 1995, p.23).

Apenas 19 se posicionam de uma forma mais positiva com relação ao documento: considerando um norte para seu trabalho (o que, de certa forma, destaca apenas a função geral do documento, já que foi indicada nesta perspectiva em outras respostas), que avança em relação ao documento anterior, que enfatiza o realizável em sala de aula, que serve de base para seu trabalho e que organiza o seu planejamento a partir das diretrizes (ainda que discutindo apenas os conteúdos e por vezes a metodologia). Nesse sentido, o que é possível no cotidiano da escola

é que os profissionais organizem o planejamento partindo das diretrizes, como já apontado anteriormente, aproveitando principalmente os conteúdos.

A partir das respostas apresentadas pelos profissionais nos questionários, das entrevistas realizadas, bem como, da dinâmica observada nas escolas municipais, pode-se concluir que os encaminhamentos realizados pela SMED, relativos a construção de Diretrizes Curriculares Municipais em 2004, apresentou fragilidades do ponto de vista teórico e organizativo, tanto quanto, do conteúdo democrático.

A construção de diretrizes curriculares de 2004 poderia se propor ao enfrentamento de fato dos problemas presentes no cotidiano escolar, articulados com a dinâmica da prática social, portanto, deveria partir da discussão sobre as finalidades da educação, ou seja, o projeto social de educação e de escola, um projeto que seja resultado do movimento dinâmico, que transcende os limites do discurso pedagógico progressista, mas que se propõe a iniciar um processo de gestar uma escola pública emancipadora e de qualidade, ou seja, uma escola pública autônoma onde se questiona o que aprender, para quê aprender, o que ensinar e como ensinar, em busca de qualidade para todos, em que a educação não se torna privilégio das minorias que detém o poder político e econômico.

Outro ponto fundamental desconsiderado neste processo, refere-se a importância e significado do currículo para a práxis pedagógica, pois têm-se claro que currículo é o coração da escola e a partir da forma como é organizado pode servir a interesses diferentes aos da classe trabalhadora. Como enfatiza Nereide Saviani, "currículo consiste na seleção de elementos da cultura global, da sociedade, é sempre uma dentre muitas escolhas possíveis"(2003, p.21). Portanto, a seleção de conteúdos curriculares devem assimilar "tanto o resultados da elaboração científica e cultural quanto seus processos de elaboração"(TAVARES,2004, p.5). Estas reflexões fundamentais não permearam os espaços de discussão curricular, em 2004.

A discussão qualificada sobre o papel social da escola, propicia a reflexão sobre elementos fundamentais, ou seja, contempla elementos como: "a organização curricular, que envolve os tempos (ciclos, ano letivo, duração

de aulas); espaços escolares e as formas de trabalho (que tipos de projetos, com temas geradores, com trabalhos interdisciplinares)” (APP, 2006, p.27). As diretrizes curriculares municipais de 2004 se restringiram a discussão das áreas do conhecimento, no que tange a concepção (em alguns casos), mas, predominantemente limitou-se à seleção e graduação de conteúdos, de forma “aligeirada”, inclusive percebe-se no texto introdutório do documento final que se restringe a fazer um resgate histórico sobre as discussões curriculares de Araucária, em apenas 02 (duas) laudas, evitando aprofundamentos, bem como, de enfrentar uma discussão sobre as formas de gestão escolar e das demais questões pertinentes à escola e a educação, tais como, a metodologia de ensino e avaliação.

O processo fragmentado de discussão das áreas, sem prever uma assessoria que unificasse as discussões, como já realizado em Araucária, seja 1992 ou 2000, onde uma docente da Universidade Federal do Paraná esteve articulando esta iniciativa naquelas experiências. Essa assessoria, naqueles momentos, teve o papel de evitar a fragmentação das áreas do conhecimento, do ponto de vista teórico, além de provocar uma discussão coletiva sobre as demais questões pertinentes a escola e educação.

A participação democrática do conjunto dos (as) trabalhadores (as) em educação, comunidade e alunos, não se apresentou por parte da Secretaria Municipal de Educação como uma preocupação efetiva. Os (as) professores (as) foram convocados na reunião mensal com os (as) coordenadores (as) de área, realizados no espaço da hora-atividade, e participaram conforme sua iniciativa individual, porém para os demais profissionais, comunidade e alunos não houve sequer oferta de espaço para participar. A participação dos (as) educadores (a) é fundamental, e não pode de forma alguma ser desconsiderada.

Para tanto, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação desses limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades na vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambigüidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional docente (NÓVOA, 1992, p.42)

A SMED, com esta iniciativa, não se preocupou em pensar uma escola de qualidade social, pois desconsiderou os mecanismos possíveis de participação coletiva, necessários em um processo sério de discussão curricular, que pressupõe educadores, funcionários, alunos e pais sejam provocados a construir coletivamente a compreensão do tipo de sociedade e cidadão a escola pretende formar.

A concretização de uma proposta de diretrizes implica também no respeito à caminhada dos profissionais responsáveis pela sua execução em relação à importância da carreira, a importância do diálogo com as entidades representativas das categorias envolvidas, dos cursos a serem ofertados no horário de trabalho, da hora-atividade, da organização da escola e da política de formação continuada para viabilizá-la, senão corre o risco das propostas ficarem inviabilizadas mesmo antes de sua implementação.

A participação dos pedagogos (as) não foi considerada como fundamental, revelando uma compreensão limitada da SMED, relativa a compreensão deste profissional como articulador do trabalho pedagógico no interior da escola, e da sua tarefa fundamental em preservar a totalidade da escola.

O grupo de história, o qual nadou contra corrente, indicando sua coordenadora e realizando uma discussão qualificada sobre esta área do conhecimento, conforme as respostas dos questionários, revelou o descaso por parte da SMED com a caminhada do grupo, devido a não incorporação e acompanhamento das discussões realizadas.

As fragilidades aqui explicitadas se refletem no cotidiano das escolas municipais, pois não existe um movimento efetivo de incorporação das diretrizes curriculares municipais na práxis pedagógica, que poderia ser provocado pela política da própria secretaria e pelos (as) pedagogos (as), visando um processo permanente de ação-reflexão-ação a partir do documento, no entanto, certa apatia geral relacionada à impossibilidade do conjunto dos profissionais ter participado do processo, bem como, perceber-se como parte do processo, além da superficialidade teórica da discussão.

Esta situação remete as reflexões de Veiga: “se pensarmos a liberdade da escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte na responsabilidade na construção do projeto pedagógico e na relação com o contexto social mais amplo”(1995, p.19). Para que os elementos fundamentais aqui expressados, se efetivem, tem-se claro que:

“currículo não é apenas um documento, é algo dinâmico. Deve refletir o caráter coletivo e democrático na sua elaboração, considerando e respeitando as individualidades. Trabalho coletivo não significa o mesmo que todos pensando igual, mas todos pensando com objetivos comuns que pressuponham transformação social, tendo em vista o grande número de setores, que ainda se mantêm excluídos da cidadania, acesso à escola e ao conhecimento.”(PME, Versão Preliminar, 1999, p.135)

CONCLUSÃO

O principal objetivo na realização deste trabalho foi recuperar e registrar a história do processo de elaboração de diretrizes curriculares no Brasil, no Paraná e em Araucária. A partir desse resgate, realizar uma reflexão sobre o processo de construção curricular realizado por Araucária em 2004, e suas implicações no “chão da escola”, ou seja, de que forma contribuem para o aprimoramento do processo educacional e democratização da gestão escolar.

Considerando-se a gestão democrática, o projeto educativo, a legislação e a importância do estabelecimento de diretrizes curriculares, o resgate histórico realizado e a investigação sobre o ponto de vista dos profissionais envolvidos no processo de elaboração em 2004, levaram à reflexões importantes que apontam elementos norteadores fundamentais para balizar a conclusão deste trabalho.

As construções curriculares no município de Araucária são realizadas nos últimos anos de cada gestão municipal e, embora em alguns momentos incorporem instrumentos democráticos, via de regra, se tornam letras mortas nos documentos, pois não prevêem mecanismos de acompanhamento, de avaliação e investimentos para sua efetiva implementação.

O documento construído em 2004, conforme conclusões retiradas da pesquisas realizadas com os profissionais, partiu de um processo fragmentado, sem considerar a história da caminhada da Rede Municipal de Araucária, apresenta diversos equívocos do ponto de vista da concepção, da gestão democrática, fragmentação entre as áreas do conhecimento, desconsideração da participação da população usuária da escola pública e da necessária discussão do processo educativo como um todo.

A construção de diretrizes curriculares deve partir da discussão sobre as finalidades da educação, ou seja, do projeto social de educação e de escola, onde “parece que o ponto de partida para toda reflexão a respeito dos fins da educação pública deve ser a aceitação que a apropriação do saber como um valor universal que se coloca como um direito inquestionável para todos” (PARO,1999, p.7). Para a construção de uma escola pública que discute o que aprender, para quê aprender, o que ensinar e como ensinar, ou seja, busca uma qualidade social. Nas discussões realizadas em 2004, o cerne foram os conteúdos curriculares.

Outro aspecto a considerar é a importância e o significado de currículo, ou seja, elemento fundamental e articulador do chão da escola, pois se têm claro que currículo é o coração da escola e a forma como é organizado deve servir aos interesses da classe trabalhadora. Discussões curriculares organizadas de forma excludente podem levar a constatação que “a rede pública de ensino tem utilizado praticamente os mesmos currículos, mesmos programas, os mesmos métodos e conteúdos, apenas mais ‘aligeirados’, e distribuídos em períodos maiores, com a suposição que a população pobre, por ser carente, tem aprendido mais ‘lento’” (PARO,1999,p.87).

Uma discussão curricular que vise enfrentar os problemas cotidianos da escola pública e seu papel social, propicia a reflexão sobre elementos importantes presentes na práxis pedagógica como: a organização curricular, os tempos e espaços escolares e as formas de trabalho. O conteúdo de discussão das diretrizes curriculares municipais de 2004 se restringiu as áreas do conhecimento e sobre concepção (em algumas áreas), mas predominantemente limitou-se a seleção e graduação de conteúdos.

Percebe-se no texto introdutório do documento final, um resgate histórico sobre as discussões curriculares em Araucária de caráter meramente descritivo, evitando aprofundamentos, desconsiderando a importância da gestão escolar e as demais questões relativas a escola e educação.

As experiências anteriores realizadas com mais sucesso em Araucária sejam em 1992 ou 2000, contaram com a assessoria de uma

coordenação geral, ou seja, uma professora da Universidade Federal do Paraná, com a tarefa de unificar as discussões e articular a necessária superação da fragmentação das áreas do conhecimento, bem como, incorporar as demais questões pertinentes à escola e educação, desconsideradas neste processo. Este mecanismo garantia pelo menos, que todas as discussões partissem de uma mesma matriz teórica.

Outro ponto importante é que a discussão curricular deve prever mecanismos de participação dos trabalhadores (as) em educação, comunidade e alunos, aspecto desconsiderado por parte da SMED, pois não houve uma preocupação efetiva de promover um debate amplo com todos os segmentos presentes na organização escolar, como tradicionalmente era realizado. Os docentes foram convocados no espaço da hora-atividade, e participaram conforme sua iniciativa individual, porém para os demais profissionais, comunidade e alunos não houve oferta de espaço para participar.

Este dado revela a desconsideração com os diversos segmentos interessados na escola pública que devem atuar, refletir e discutir sobre a necessidade de construção de propostas curriculares, questionar sobre as injustiças sociais e as relações de desigualdade e submissão, portanto, “a instituição escolar deve ser entendida como lugar onde se realiza conhecimento, mas além disso, onde se reflete criticamente sobre as implicações políticas desse conhecimento” (APPLE, 1994, p.96).

A desconsideração da importância da participação dos (as) pedagogos (as), profissional fundamental na articulação do trabalho pedagógico e na preservação da totalidade do processo educativo, revela a desvalorização do papel deste profissional nos processos de reflexão existentes no cotidiano escolar, o qual, poderia articular as discussões curriculares nos espaços democráticos da escola, como o conselho de classe e o conselho de escola. É importante considerar que “a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 1995,p.22).

É importante considerar também o trabalho efetivo do (a) pedagogo(a) no desenvolvimento do projeto de escola, o qual se refletirá através da prática do professor na sala de aula. Neste contexto, o trabalho do pedagogo se evidencia na forma de gestão escolar e compromisso político com a educação, ou seja, impulsionador do trabalho coletivo na escola.

A concretização das diretrizes curriculares também implica em espaços de formação continuada, onde os (as) trabalhadores (as) refletem sobre a práxis pedagógica, de forma a pensar o conteúdo desta, para oportunizar a democratização do acesso e permanência com sucesso dos (as) alunos (as) na escola pública, ou seja, uma política de formação continuada que reflita o papel social da educação e da escola. Compreende-se que a formação continuada é um direito dos profissionais e “não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade” (VEIGA, 1995, p.20).

O grupo de história, que indicou sua coordenadora, ao contrário da sistemática atual que se restringe a indicações políticas da SMED, realizou um discussão mais aprofundada sobre esta área do conhecimento, dado presente em diversas respostas dos profissionais que participaram deste grupo, que também, denunciaram o descaso com a caminhada do grupo, devido ao não acompanhamento e incorporação das discussões realizadas no documento final, produzido pela SMED.

Os equívocos aqui apresentados se refletem no interior das escolas municipais, pois não existe um movimento de incorporação das diretrizes curriculares municipais, o que desqualifica todo o processo de discussão de diretrizes, percebe-se a apatia no conjunto dos trabalhadores (as) em educação, fruto da impossibilidade de conhecer e participar do processo. Esta situação remete às reflexões de Veiga: “se pensarmos a liberdade da escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte na responsabilidade na construção do projeto pedagógico e na relação com o contexto social mais amplo” (1995, p.19).

Estes elementos, principalmente destacados nessa conclusão sobre o processo de construção curricular realizado em 2004, reafirmam os dados apontados na pesquisa e na avaliação realizada durante o Fórum Municipal, realizado em outubro de 2004 e pelo SISMMAR, em diversos textos veiculados no jornal do sindicato e no Jornal O Popular, de circulação em Araucária (em anexo), além de refletirem as angústias dos(as) educadores (as). Assim, é necessário, além de denunciar, aprofundar o estudo dessa questão a fim de encontrar meios para superar os impasses e contradições apresentados, pois, de acordo com as palavras de Freire: “como educadores e educadoras somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos dia e noite, por uma escola em que falemos com e aos educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também”. (1997, p.92)

Referências Bibliográficas:

ALVES, J. M. Organização, gestão e projecto educativo das escolas, Porto, Edições Asa, 1992

APP-SINDICATO, A escola pública que queremos, Curitiba, 2006.

ARAUCÀRIA, Plano Municipal de Educação- Versão Preliminar, 1999

ARROYO. M. G. Assumir nossa diversidade cultural. In: Revista da Educação da AEC, Brasília, n.98, p. 42-50, jan/mar, 1996.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 1994.

APP- Sindicato, Caderno Pedagógico nº 1 e 2. Curitiba 1997 e 1999.

BÓRON, A A coruja de Minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Tradução: Ana Carla Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, nº 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 7ª edição. São Paulo. Cortez, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Parecer CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998. Dispões sobre as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis.

FEIGES, M.M.F. Compreendendo e diferenciando Projeto Político-Pedagógico. Ctba. mimeo, mar. 2003.

FIORI, J. G. Neoliberalismo e Políticas Públicas, Petrópolis, RJ., Vozes, 1997.

FREIRE, P. Projeto Pedagógico. In: FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1995, p. 41-48.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. "Organização do Trabalho Pedagógico". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

FRIGOTTO, G. Por detrás do quadro-negro. Mutações Sociais, 1994, Ano III: 26-31.

GIROUX, Henry. Teoria Crítica e resistência em educação: Para além das teorias de reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986

HIRSCHMANN, A. A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo. Companhia das Letras, 1992.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 165-182.

KUENZER, A. Z. (org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, R. P, Adrião, T. (orgs). Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e NALDB. São Paulo: Xamã, 1999.

MARX, k. O Capital. São Paulo, Civilização Brasileira, 1998.

MOREIRA, A. F. B.. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. In SILVA, L.H. Da e AZEVEDO, J.C. De (orgs). Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 94-107.

NÓVOA, Antonio. "Para uma análise das instituições escolares, IN: Antonio Nóvoa (org.) As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. A organização do Trabalho na Escola, Revista Ande, São Paulo, n. 11, p. 29-36, 1986.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC, São Paulo, p.108-136, 2002

SACRISTAN, J. G. Educação Pública: um modelo ameaçado. In: Silva, T.T. Da GENTILI, p. (Orgs.) CNTE, Brasília, 1996.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinariedade: currículo integrado. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação, Campinas, SP: Autores Associados, 1997

_____ Escola e Democracia, Cortez, 1983.

_____ Pedagogia Histórico Crítica primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

SAVIANI, N. Saber Escolar, Currículo e Didática. Campinas, Autores Associados, 2003, 4ª ed.

_____ Parâmetros Curriculares Nacionais. in. Caderno Pedagógico nº 2 da APP- SINDICATO.

SILVA, T. T. "A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia". Paixão de aprender, 1994, 7: 30 – 41.

SNYDERS, G. Escola, Classe e Luta de Classes, 2. ed. São Paulo; Centauro, 2000.

SOUZA, A. R. A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira de Curitiba- PR. Dissertação de Mestrado (Educação). São Paulo: PUC-SP, 2001

TAVARES, T. M. A Pedagogia histórico-crítica: lembrando, in: APP-SINDICATO, Edição Pedagógica Especial, 2004.

TROJAN, R. M. Pedagogia das Competências e Diretrizes Curriculares: A estetização das Relações entre Trabalho e Educação, Curitiba, 2005.

UFPr. SISMMAC & SISMMAR. Curitiba: UFPr, 2001.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Presidente: Jacques Delors. 5.ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P.A. e REZENDE, L. M. G de (orgs.). Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 11-35.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practium: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Trad. CUNHA, G.; HESPANHA, C; AFONSO e TAVARES, J. A. S. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 117-138.

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO

Com relação ao processo de construção das diretrizes curriculares municipais, responda:

1) Você participou das reuniões de elaboração? () sim () não
Por que?

2) Quantas vezes?

() 1 reunião () 2 a 4 reuniões () mais de 5 reuniões

3) Como foi organizado o espaço de discussão? Quais os temas que foram discutidos?

4) O que você sugeriu:

5) O documento aprovado suas sugestões:

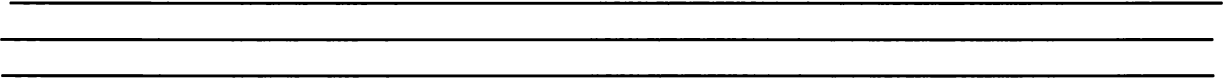
() foram contempladas () foram ignoradas () foram parcialmente contempladas

6) Qual a sua opinião sobre o documento aprovado?

7) E sobre o processo de construção deste?

8) As DCM's municipais contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico na escola: () sim () não

Por quê?



Coluna de **Curriculo, o coração de uma escola de qualidade**

O Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal de Araucária estará discutindo durante esse ano, a temática **CURRÍCULO**, a qual foi sugerida pelo SISMMAR, entidade que ocupa hoje, a Coordenação Geral do Fórum.

Em outros momentos, o SISMMAR já teve considerações quanto a forma como vem sendo encaminhada a "discussão curricular" pela Secretaria Municipal de Educação, justamente, por entender que ela não traduz o movimento histórico de atualização e ampliação pela superação da vivência curricular, que estaria sendo promovida em nossas escolas municipais.

Afirmamos com absoluta certeza que tal discussão, necessária fundamentalmente, de um amplo estudo e reflexão sobre **CURRÍCULO**, a qual só se caracteriza com uma fundamentação pedagógica sólida, para tanto, se faz necessário um conjunto de fatores, dentre os quais destacamos a importância de se explicitar em cada área de conhecimento:

- o objeto de estudo;
- os pressupostos teóricos;
- os critérios de seleção e organização dos conteúdos;
- o encaminhamento metodológico;
- como será a organização dos conteúdos (série ou ciclo);
- avaliação (concepção, instrumentos e critérios)
- condições de implementação da proposta;

Os pontos abordados acima porém necessitam de uma coesão, não só na disciplina, mas principalmente entre elas, para tanto é imprescindível a discussão coletiva em torno dos fundamentos que darão sustentação a proposta curricular.

Como a Secretaria Municipal, vem realizando uma discussão

apressada; e sem o envolvimento da comunidade escolar, o que propicia encaminhamentos ora confusos, ora antagônicos, ora ecléticos, levando a decisões superficiais, principalmente no que tange a **MATRIZ CURRICULAR**, a qual só terá condição de ser discutida com a seriedade que merece, após termos realizado com propriedade e profundidade as discussões propostas acima.

Os encaminhamentos realizados pela Secretaria Municipal de Educação quanto a questão Curricular estão distantes inclusive do que Araucária já elaborou num passado não muito distante, pois pensar que se está discutindo Currículo quando se faz uma Reorganização de conteúdos, é no mínimo, trabalhar com uma visão estreita e esvaziada desta que é uma política pública fundamental para a Educação, pois o Currículo é o coração de uma política educacional, bem como a suas reformulações e a implementação das mesmas devem ter a participação dos profissionais e serem incorporadas pelos mesmos através de um planejamento sério, bem como da elaboração de materiais, definição de estratégias e encaminhamentos metodológicos coerentes com a proposta curricular.

Realizar uma discussão curricular ou uma modificação na matriz curricular deve ter repercussões nas reflexões realizadas pelas escolas em relação ao seu Projeto Político-Pedagógico, e para tanto devem ser criados espaços e mecanismos onde os profissionais possam se tornar sujeitos, tanto na elaboração do Currículo, quanto em sua incorporação e aplicação, viabilizando a Organização do Trabalho Pedagógico para não prejudicar os maiores interessados, os alunos da Rede Municipal de Ensino.

Diretoria do SISMMAR.

Currículo – uma reflexão sempre necessária

No campo da educação em Araucária o principal desafio ainda sem resposta refere-se ao "chão da escola", pois pelo que acompanhamos no final do ano de 2003 os índices de repetência foram novamente acima do aceitável o que demonstra a ineficácia das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

As consequências disso se refletem diretamente na qualidade do trabalho docente, pois o professor devido às condições precárias de trabalho muitas vezes frustra-se a tal ponto de sua saúde ficar abalada por se ver impedido de alcançar os objetivos a que se propõem.

É sabido que o Currículo é o coração da atividade pedagógica. Portanto, seria lógico que a melhoria da qualidade do ensino iniciasse com uma ampla discussão que envolvesse todos os segmentos da comunidade escolar de maneira a definir coletivamente os rumos que precisamos para uma educação de qualidade social. Caso contrário mais uma gestão municipal se findará sem ter possibilitado avanços significativos.

O SISMMAR tem procurado oportunizar espaços qualificados com a assessoria de professores da UFPR, nos quais os profissionais da educação municipal possam expressar suas preocupações respeitando o direito que todos temos de falarmos e sermos ouvidos, buscando organizar ações para o efetivo enfrentamento dos problemas educacionais.

Para esse ano que se inicia o SISMMAR planeja dar continuidade aos espaços de formação mantendo em pauta o debate necessário sobre "O Currículo que precisamos", sabendo que para sua concretização é indispensável continuarmos lutando pela conquista de adequadas condições de trabalho.

Já de início nos deparamos com uma discussão em torno da Grade Curricular, ou seja, em torno das disciplinas que serão ministradas nas escolas municipais, de quinta a oitava séries, onde a Secretaria Municipal de Educação enviou para as escolas uma proposta com alterações, a partir de uma instrução da Secretaria de Estado da Educação para as escolas da rede estadual de ensino.

A posição do SISMMAR é de que antes de se seguir as alterações que a Secretaria de Estado da Educação propôs para resolver problemas de sua rede, faça-se um amplo estudo e discussão em torno delas, com fundamentação pedagógica, para que os alunos não sejam prejudicados e os professores da rede municipal não sejam obrigados a trilhar por caminhos dos quais não estejam convencidos de que vão levar à melhoria da qualidade de ensino, como ocorreu com a adoção sem critérios, estudo e discussão dos chamados PECs a dois anos, que agora foram abortados pois não tinham fundamentos sólidos, contra os quais o SISMMAR se posicionou na época, pois não havia clareza entre os professores de sua utilidade e eficácia.

Diretoria do SISMMAR

13/02/04.

20/8/04

Coluna do **Sismmar**

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR

A Diretoria do SISMMAR convida toda a comunidade escolar para participar do curso "Princípios Orientadores de Uma Proposta Curricular", com a Professora Maria Madalena Ferreira Felges, da UFPR, que acontecerá, quinzenalmente, aos sábados, na sede do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal - SISMMAR, no período da manhã das 08:00 às 12:00 horas, totalizando 32 h, com certificação pela UFPR, que terá início em setembro.

Este curso expressa a preocupação do Magistério Municipal com o caminho que se vem percorrendo a construção de uma proposta pedagógica/curricular para o nosso Município nos últimos treze anos, porque **...uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta.** (KRAMER, 1999, p:169)

Neste sentido vemos a necessidade de contribuir para uma reflexão aprofundada do trajeto percorrido para que possamos desenhar coletivamente os rumos da educação que precisamos para constituir-se num verdadeiro processo de formação humana, pois a construção de uma proposta pedagógica/curricular pode ser encarada como uma forma de humanização das relações sociais, por meio de processos que garantam a possibilidade de que cada qual exerça sua autonomia, sua capacidade cri-

tica, sua cidadania, sua condição de sujeito da história, para que possamos repensar nossa própria inserção hoje na escola e na cultura que nos produz e é por nós produzida. Esta é uma decisão política dada a natureza política do campo da Educação, portanto depende de uma opção ética por parte dos dirigentes e da clareza, organização e participação da Comunidade Escolar.

Caso contrário poderemos estar **...perdendo mais uma oportunidade de provocar a participação coletiva e organizada de profissionais, crianças, jovens e adultos que frequentam nossas escolas e da população em geral para pensar a educação que temos hoje, discutir a que queremos, e compreender o que precisamos fazer, questionar e mudar para conquistá-la.** (KRAMER, 1999, P.166)

Para melhor entendermos qual é a ética necessária na atualidade, o curso estará propiciando subsídios para a discussão e uma análise crítica de quais são os princípios orientadores que devem ser observados no momento de elaboração de uma **PROPOSTA PEDAGÓGICA OU CURRICULAR.**

As inscrições poderão ser realizadas diretamente no SISMMAR, ou pelos telefones: 642-1280 / 30312801 ou 30312802, com Luciane ou Jandira.

Não perca a oportunidade de participar e decidir sobre questões de extrema relevância para sua vida profissional.

Diretoria do SISMMAR.

Fórum em defesa da escola pública, gratuita e universal de Araucária

06/04

A Coordenação Executiva do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal de Araucária, realizou, em 31/05/04, o 2º encontro do grupo de estudos que está enfocando a temática Currículo, obedecendo ao cronograma de Gestão do Plano Municipal de Educação, após termos debatido e elaborado anteprojéto referente à Lei de Sistema Municipal de Ensino e ao Conselho Municipal de Educação, itens da mesma pauta que requerem implementação efetiva em nosso Município.

Os encontros estão contando com a assessoria da Professora Mestre Maria Madselva Ferreira Felges, da UFPR, que acompanhou a construção que Araucária fez no que diz respeito à elaboração e reelaboração de uma proposta curricular para a rede municipal. O documento básico para análise é a "Reorganização de Conteúdos", elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

Este trabalho tem auxiliado as reflexões do grupo, tanto na questão curricular, quanto na análise e na compreensão das políticas públicas para a educação no município e qualifica ao debate acerca da discussão curricular, possibilitando a intervenção nas escolas, a análise da política de formação continuada para os profissionais da rede, a escolha do livro didático, a reescrita das propostas pedagógicas das escolas e aponta para a necessidade de um debate amplo e aprofun-

dado sobre a questão curricular e sua implementação através de uma proposta pedagógica comprometida com uma educação para a cidadania, construída coletivamente.

A próxima reunião será realizada no dia 05/07/04, na qual daremos continuidade ao trabalho e sistematizaremos a discussão realizada no primeiro semestre.

Reforçamos o convite às Escolas e CMEI'S para que se integrem ao grupo de estudos com o objetivo de fortalecer a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos e lembramos das palavras do prof. Celso Vasconcellos que já esteve no município falando para os educadores: "A diferença de abordagem em relação às teorias tradicionais está em que, na concepção crítica, se reconhece que o currículo é uma questão política, não 'neutra', uma vez que toda proposta supõe sempre escolhas, determinados recortes (do imenso patrimônio cultural da humanidade, onde vamos focar? o que vamos selecionar? como vamos organizar?), nos quais estão presentes interesses, coeficientes de poder, em busca de hegemonia. Portanto, é preciso explicitar este subtexto e debater abertamente. Além disso, a própria visão de conteúdo se amplia." (VASCONCELLOS, Celso. Coordenação do Trabalho Pedagógico. São Paulo : Libertad, 2002. p.133)

Coordenação do Fórum
Municipal