

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras /
Elba Siqueira de Sá Barretto (organizadora). 2. ed. – Campinas, SP: Autores
Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. – (Coleção
formação de professores).

Vários Autores.

Bibliografia.

ISBN 85-85701-55-2

I. Ensino fundamental – Brasil – Avaliação 2. Ensino Fundamental –
Currículo I. Barretto, Elba Siqueira de Sá. II. Série

98-0573

CDD-372.190981

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|--|------------|
| 1. Brasil : Ensino fundamental : Avaliação educacional | 372.190981 |
| 2. Brasil : Ensino fundamental : Currículos | 372.190981 |

1ª edição – maio de 1998

Impresso no Brasil – abril de 2000

Copyright © 2000 by Editora Autores Associados

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados pela Editora Autores Associados Ltda.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por
qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia auto-
rização, por escrito da Editora. O código penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

art. 184. Violar direito autoral

Pena - detenção de três meses a um ano, ou multa.

1º Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em
parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir
na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:

Pena - reclusão de um a quatro anos e multa.”

TENDÊNCIAS RECENTES DO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL*

Elba Siqueira de Sá Barretto

Este artigo aprofunda considerações sobre alguns dos pressupostos sociopolíticos que nortearam as orientações curriculares emanadas das secretarias de educação de diferentes estados brasileiros a partir de meados da década de 80. Aponta também tendências mais recentes no campo do currículo, tanto provenientes de iniciativas de alguns municípios de capitais, quanto da esfera federal.

POR QUE ANALISAR CURRÍCULOS OFICIAIS?

Na tradição federativa do país, coube aos diferentes sistemas estaduais de ensino, ao longo de muitas décadas, elaborar e implementar orientações curriculares às suas redes de escolas, a partir de diretrizes e normas gerais provenientes da instância federal. Os guias, ou propostas curriculares, produzidos no âmbito das secretarias estaduais de educação têm servido como referência às escolas estaduais, municipais e particulares

* Neste texto tomou-se como ponto de partida a análise dos currículos oficiais realizada pela Fundação Carlos Chagas por solicitação do MEC, em 1995, com vistas a subsidiar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (Fundação, 1996). Além disso, buscou aprofundar reflexão realizada em trabalho sobre os princípios educativos e políticas sociais, apresentado em seminário no Rio de Janeiro em 1996 (Barretto, 1996).

dos respectivos estados. Embora oficiais, essas orientações não se revestem de um caráter de obrigatoriedade, cabendo às escolas certa margem de autonomia na sua adoção e interpretação. Tal autonomia é exercida na prática, mais em virtude de um largo distanciamento entre as prescrições escritas e as escolas, do que de uma deliberação expressa dos estabelecimentos de ensino e de seu corpo docente, visto que a maioria dos professores sequer chega a tomar contato direto com as propostas.

Os municípios que mantêm escolas próprias podem também, como entes federativos, oferecer orientações curriculares específicas às suas redes de ensino. Os mais desenvolvidos e com recursos humanos mais qualificados têm também aprimorado a capacidade de sistematizar suas orientações sobre currículo.

Essa pluralidade e aparente diversidade de orientações curriculares no país acaba se diluindo e empobrecendo, porque o currículo em curso nas salas de aula reflete freqüentemente grande atrelamento dos professores aos livros didáticos que adotam. Há no Brasil um enorme descompasso entre o esforço de renovação curricular realizado pelas secretarias de educação e as mensagens curriculares veiculadas através dos livros didáticos. Entre os textos adotados nas escolas, não poucos foram produzidos originalmente há várias décadas, alguns inclusive nos anos 40, tendo passado apenas por maquiagens modernizadoras sem alterar substancialmente o conteúdo e a metodologia no decorrer de centenas de edições sucessivas. Além do mais, como o parque editorial está concentrado nas regiões sudeste e sul do país, os autores de livros didáticos costumam tomar como referência as orientações provenientes das propostas curriculares de estados dessas regiões, bem como terminam por se referir predominantemente às suas especificidades. De qualquer modo, vale reiterar: em algum momento de seu processo de elaboração, os livros didáticos costumam tomar como referência as orientações que constam de certas propostas curriculares¹. Assim sendo, contribuem para disseminar uma leitura particular que delas fazem os autores desses textos.

1. Da mesma forma, entretanto, não se deve deixar de mencionar o fato inverso de que algumas poucas propostas curriculares, provenientes de secretarias de educação de regiões menos desenvolvidas, chegam por vezes simplesmente a reproduzir, para certas disciplinas, o elenco de tópicos arrolados em índices de alguns livros didáticos.

Este estudo não se propõe, entretanto, a dimensionar o quanto as práticas escolares se afastam ou se aproximam das orientações dos órgãos gestores dos sistemas de ensino sobre o currículo. Pretende, antes, analisar o discurso veiculado pelas propostas curriculares vigentes no país, que, valorizadas pelos aparatos técnico-burocráticos encarregados de produzi-las, "criam verdades" ao oficializarem saberes e legitimarem posturas. Assim sendo, passam a constituir referências importantes nas redes de ensino, mesmo quando propagadas principalmente por meio de atividades de formação continuada dos docentes. Isso leva as propostas curriculares a se transformarem em objeto de disputas político-ideológicas de grupos concorrentes que visam a hegemonia na área, como têm assinalado vários estudiosos do assunto, dentre os quais Moreira e Silva (1994) e Silva (1995).

As orientações curriculares oficiais refletem também um ideário que permeia mais amplamente a sociedade através das suas instituições e das forças sociais que as animam, ideário esse que vai além da interpretação particular, que fazem os segmentos no poder, de certos princípios e pressupostos educacionais. Vêm, assim, tais orientações constituir, elas próprias, testemunhos que cristalizam, através de determinada versão pedagógica, certos valores socialmente compartilhados, tal como aponta Goodson (1995). Daí se explica o fato de que, a despeito das mudanças de governo e de dirigentes, seja possível encontrar mais semelhanças do que diferenças no conjunto das propostas curriculares, embora mereçam ser destacadas contribuições específicas e maiores afinidades político-ideológicas ou teórico-metodológicas entre algumas delas, em decorrência da identidade encontrada entre as administrações que desencadeiam as reformas do currículo.

O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES DOS ANOS 80

O movimento de renovação curricular que ocorreu na década de 80 foi liderado por estados das regiões sudeste e sul que, tendo eleito governos de oposição ao regime militar, pleiteavam uma conduta democrática em relação à redefinição dos destinos do país e à elaboração e imple-

mentação das políticas públicas. Sendo estados mais populosos e também mais desenvolvidos economicamente, eles estiveram à frente da grande mobilização que ocorreu na sociedade brasileira pela restauração do Estado de Direito, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida de eleição direta para a presidência da República.

Nesse período, que se chamou de transição democrática, a mobilização intensa da sociedade civil e o debate político trouxeram à tona questões até então restritas a alguns de seus segmentos representativos. Dentre as que mais sobressaíam no cenário nacional, encontravam-se a participação democrática e a descentralização, que visavam a recuperação da importância dos poderes estaduais e municipais. Mediante a ampliação do exercício da cidadania, buscava-se legitimar os marcos que redefiniriam as regras do jogo democrático na sociedade, criando os canais institucionais por onde se escoariam as reivindicações dos movimentos populares e de outros segmentos sociais. Buscava-se também promover a transferência de poder, de encargos e de recursos da esfera central, fortemente desgastada, para as demais instâncias. Nesses termos, os reclamos relativos à participação e à descentralização passaram igualmente a fazer parte das pautas governamentais, configurando, a um tempo, maior sensibilização e flexibilidade do aparelho burocrático do Estado em relação às demandas populares, no que tange às políticas de corte social, e uma política de cooptação do Estado em relação aos movimentos representativos dessas demandas (Cf. Martins, 1996).

As reformas curriculares geradas nesse contexto foram, de modo geral, muito marcadas pelo discurso que dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, contrapondo-se às orientações tecnicistas que prevaleceram na década anterior. Nos anos 70, a questão do *o que ensinar*, por um lado, tinha sido deixada em segundo plano pelas orientações que insistiam nos aspectos operacionais do currículo; por outro lado, para as teorias críticas que se difundiram no país a partir da segunda metade dessa década, o conhecimento foi transformado em simples instrumento de dominação. Nos anos 80, tratava-se de recuperar a importância do saber veicula-

do pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes.

Mais do que em qualquer outro período da história brasileira, o discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos pronunciamentos oficiais das administrações do ensino, dentro do clima segundo o qual a nova ordem social que se queria instalar no país tinha como compromisso resgatar a imensa dívida social com os milhões de excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário.

Nessa perspectiva, buscava-se chamar atenção para o caráter social do processo de produção do conhecimento — para o qual contribui toda a sociedade —, destacando o fato de que poucos vinham dele se apropriando. De acordo com as formulações da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que encontrou terreno fértil entre as orientações oficiais do currículo, a escola deveria buscar no seu interior soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos das camadas populares, visando assegurar a todos condições mais vantajosas para reivindicar os próprios direitos e lutar por uma sociedade mais justa. Os representantes da chamada pedagogia dos conteúdos procuravam chamar a atenção para a importância da escola para as camadas populares, opondo-se também às tendências originárias da educação popular, que, tendo se desenvolvido à margem do sistema escolar nos anos anteriores, a ele se contrapunham porque o consideravam portador de um saber de classe e excludente. A escola para os *conteudistas* era, portanto, considerada como o local privilegiado de transmissão, aos segmentos majoritários, de um tipo de saber valorizado socialmente, ao qual estes não teriam acesso de outra maneira.²

A argumentação dominante no período aproximava-se daquela desenvolvida por Snyders na França, por Lawton, representante da esquerda clássica na Inglaterra, e também se ancorava em Gramsci, autor que

2. Entre os autores mais citados nas propostas curriculares, como mentores intelectuais dessa tendência, encontram-se Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello e Neidson Rodrigues.

considerava as experiências culturais das crianças de origem popular como ponto de partida para as atividades escolares e não propriamente como provedoras dos conteúdos do ensino. Provém de Gramsci também a proposta de escola unitária, recuperada por autores como Luís Antônio Cunha (1987) e Vanilda Paiva (1985). Nesse tipo de escola — originalmente destinada a quebrar o dualismo do sistema de ensino italiano atendendo a todos os alunos indiscriminadamente —, o currículo deveria assegurar a todas as crianças um conjunto de conhecimentos básicos comuns e, ao mesmo tempo, mostrar uma flexibilidade capaz de permitir a incorporação da diversidade. Assim sendo, o currículo cuidaria que a educação transcendesse os limites do vivido e propiciasse o domínio de uma cultura capaz de ultrapassar os interesses regionais ou de grupos e classes, possuindo características universais.

Da preocupação com a relevância social dos conteúdos resultou, no âmbito do desenho curricular, o desdobramento, em certos estados, dos Estudos Sociais em História e Geografia. Visava-se, com a mudança, superar o esvaziamento teórico a que foi submetida a área quando descolada das condições de produção do conhecimento nos seus campos específicos. Ressalte-se, ainda, a reintrodução, em alguns currículos, da História da América e a tentativa de descartar o componente conservador da Educação Moral e Cívica instilado pelo governo militar, incorporando na programação de História uma perspectiva mais comprometida com a participação democrática. Houve também, em certas redes de ensino, um esforço de maior diversificação da oferta de línguas estrangeiras, fugindo ao predomínio quase exclusivo da Língua Inglesa, como é o caso de Pernambuco e de São Paulo.

Esse discurso buscou sobretudo manter-se como referência ampla para a seleção de conteúdos socialmente significativos no interior das próprias disciplinas curriculares, embora alguns autores tenham procurado ir mais longe, transformando-o em orientações didáticas precisas, no que não obtiveram sucesso. Em verdade, a postura genérica que pretendia conferir um norte comum ao tratamento dos componentes curriculares, nem sempre foi capaz de informar as opções a serem feitas em relação a enfoques teóricos dentro dos campos específicos de

conhecimento, por vezes até mesmo divergentes nas academias. A mera declaração de intenções acerca de um posicionamento a favor das classes populares não foi, tampouco, capaz de se constituir em guia claro para o processo de transposição didática pelo qual passam as disciplinas acadêmicas para configurar o conhecimento escolar. O discurso, com conotação fortemente política, demonstrou frágil intersecção com as proposições dos especialistas, que, efetivamente, terminaram por conferir a tônica aos guias curriculares (Cf. Fundação, 1996, p.6).

O ideário das reformas curriculares foi sistematizado, em grande parte, por intelectuais que se identificavam nos anos 80 sobretudo com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que congregava uma ampla frente de oposição ao regime burocrático-autoritário. Muitos desses intelectuais, com a abertura política, passaram a ocupar cargos de gestão nas redes públicas de ensino. Tal ideário foi compartilhado, em maior ou menor medida, por educadores de amplo espectro político. No caso do Partido Democrático Trabalhista (PDT) — que se diferenciou por ter encampado como carro-chefe do programa partidário a proposta de atendimento à criança em escolas de tempo integral, elaborada por Darci Ribeiro —, prevaleceu também a preocupação comum com a construção de uma educação democrática de qualidade. Esta estaria igualmente empenhada em assegurar o sucesso educacional das camadas populares, e essencialmente comprometida com a criação de condições de ensino e aprendizagem adequadas às necessidades dessa clientela.

Apesar de formuladas nos anos 80, a maioria das propostas curriculares dos estados continua em vigência, mediante reedições parcialmente alteradas, a despeito das mudanças na gestão das redes de ensino. Considerando a fragilidade da representação partidária em relação à formulação das propostas de governo, o que costuma acontecer com a alternância no poder é a mudança de ênfase em determinadas tônicas das propostas curriculares e/ou a criação de novos apelos em relação aos projetos educativos aos quais os dirigentes procuram imprimir a sua marca própria. Contudo, o tratamento dos componentes curriculares propriamente ditos quase não sofre alterações significativas.

A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E OS DIREITOS SOCIAIS

A formação para a cidadania está inscrita como objetivo do ensino de 1º e 2º graus na própria Lei 5692/71, que estabelece a reforma desses níveis escolares. Entretanto ela ganha especial ênfase a partir dos anos 80, em decorrência das mudanças que ocorreram na sociedade brasileira no período.

Quando abordada pelos componentes curriculares que tratam mais diretamente do tema, como a História e os Estudos Sociais, a cidadania tende a ser tratada segundo uma perspectiva clássica. Ela costuma vir associada ao exercício dos direitos civis — ligados às liberdades individuais e às possíveis esferas de atuação do cidadão comum — e, mais particularmente, aos direitos políticos, entendidos como o direito de participar do exercício do poder político através do voto. A intenção é a de oferecer ao aluno esclarecimentos sobre a organização sociopolítica do país nas diferentes esferas de governo, acrescidos de alguma informação sobre a estrutura partidária e os processos eleitorais. Apenas em poucas propostas são consideradas também outras formas de organização através das quais se veicula a participação política, como as sindicais e comunitárias, estas últimas girando em torno de reivindicações locais (Bittencourt, 1996). O tratamento explícito do tema nas disciplinas afins, nesses últimos casos, recupera as transformações históricas dos elementos definidores da cidadania, incorporando os direitos sociais aos direitos civis e políticos.

A questão da cidadania não está, porém, circunscrita tão-somente a algumas disciplinas específicas na escola. Aparece também com frequência como preocupação explícita no ensino de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, ou seja, em componentes curriculares que se distanciam do eixo das ciências humanas, pois a escola deve propiciar aos alunos o domínio de códigos e símbolos do mundo contemporâneo, que permitam a sua participação mais ampla na sociedade. Uma vez concebida como função primordial da escola, a educação para a cidadania perpassa a formulação do currículo como um todo.

Nos encontros e seminários — muitos dos quais alimentaram as próprias discussões sobre a reformulação das propostas curriculares —, nas

práticas de capacitação docente, assim como nos movimentos organizados pelos educadores, que se multiplicaram a partir dos anos 80, o tema da educação para a cidadania acaba expressando o significado que tem adquirido a educação política nas escolas.

Em inúmeras redes de ensino começam a ser criados canais institucionais de participação como os conselhos de escola; introduzem-se práticas, como a da eleição de diretores pela comunidade escolar, que buscam superar o velho estilo patrimonialista de controle das redes escolares, quando tais cargos eram preenchidos por indicação política dos grupos no poder; restaura-se a discussão sobre a transparência na gestão da coisa pública. A pauta da educação para a cidadania de algum modo reflete o clima que permeia outras mobilizações, decorrentes dos movimentos populares, das mulheres, dos direitos humanos centrados sobretudo na questão dos presos políticos, e tende a reforçar o discurso que, no âmbito escolar, dá ênfase à luta pela redemocratização da sociedade.

Essas experiências contribuem para consolidar a concepção de que a própria educação deve traduzir-se em direito de cidadania e, ao mesmo tempo, deve municiar a população com um instrumental que lhe permita ser mais efetiva nas suas lutas emancipatórias. O conceito de cidadania passa a expressar mais fortemente a intenção de participação ativa dos cidadãos nos assuntos referentes aos interesses comuns e assume clara associação com a efetivação dos direitos sociais. O direito à educação é aquele mais reiteradamente destacado no contexto dos sistemas de ensino, e chega mesmo a se expressar, em muitas das orientações oficiais, através de declarações de intenção dos administradores, no sentido de reverter o quadro de fracasso escolar apresentado pelas camadas majoritárias da população. Os direitos dessa população à permanência bem-sucedida na escola passam, assim, a ser reiterados por um significativo número de dirigentes e técnicos dos aparatos públicos de ensino. Ao mesmo tempo, os professores são chamados a se comprometer, no seu desempenho profissional, com o processo de emancipação social, política e cultural desses segmentos.

Na década de 80, a crítica da orientação conferida ao período anterior pelas políticas educacionais fundamentadas nas teorias do capital humano faz

ver que as relações entre a educação e o mundo do trabalho são mais complexas do que queria crer a tradição economicista. Procura-se evidenciar a impossibilidade de estabelecer relações lineares entre o aparato escolar e o mercado de trabalho, além do que se reconhece que as demandas da sociedade e dos indivíduos são mais abrangentes do que as expressas pelo setor econômico e nem sempre se conciliam com estas últimas.

Assim sendo, a tarefa principal da escola, recuperada como essencialmente política, tem implicações muito mais amplas do que a da inserção dos indivíduos no mundo produtivo. Nesse sentido, a questão da cidadania aparece como intrinsecamente ligada ao desejo de inserção plena do conjunto de indivíduos nas diferentes esferas da vida em sociedade, expressando a vontade de reverter o estatuto de "cidadão de segunda categoria" a que vinha sendo relegada a significativa parcela da população excluída do usufruto dos bens coletivos. Cidadania e democracia aparecem pois como corolários um do outro, somente passíveis de concretização quando se instala na sociedade um diálogo entre iguais.

Ao tomar a democracia como valor, trata-se não apenas de reconhecê-la como um "meio eficiente de solução de divergências, de um procedimento que a história revelou capaz de garantir certas vantagens ao carregar, para a decisão tomada, o aval tanto de quem votou a favor quanto de quem opinou contra". A recuperação da coisa pública como bem coletivo deve considerar não somente o fim a que se destina a atuação, mas o meio "pelo qual se decide a execução desse bem" (Ribeiro *apud* Martins e Franco, 1997). Entre os elementos que qualificam a democracia como valor universal, as questões relativas à ideologia e a emergência dos conflitos como condição *sine qua non* para a manutenção do nível de legitimidade dos regimes democráticos incorporam-se pois à ampliação da noção de cidadania.

A participação na vida pública como expressão maior da cidadania ativa significa, do ponto de vista político, de acordo com Benevides (1995, p.54), organização das bases e participação nos processos decisórios que ocorrem em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Do ponto de vista social, significa o reconhecimento e a constante reivindicação de que os cidadãos, mais do que titulares

de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los, consolidando-se como novos sujeitos políticos.

O discurso a favor das camadas populares na escola acabou entretanto se revestindo de um tom reformista mais do que popular, em face da fragilidade da atuação da sociedade civil frente à prevalência da atuação do Estado, a despeito de toda a mobilização que ocorreu no período. Enquanto proposta de governo, a participação mais ampla da população na formulação das políticas públicas, incitada de cima para baixo a partir da própria administração, foi reduzida e fragmentada, refletindo postulações partidárias antes que interesses populares propriamente ditos e servindo, não raro, a propósitos restritos de recomposição dos grupos dominantes no poder.

No caso das propostas curriculares, a consulta ampla aos agentes educacionais, iniciada nas regiões sudeste e sul, estendeu-se também a alguns outros estados das demais regiões, embora não tenha sido uma prática generalizada. Não obstante, essa consulta, via de regra, não atingiu as populações usuárias da escola,³ visto que só começa a haver menção mais explícita a ela nas experiências de alguns municípios a partir da passagem para os anos 90. Assim sendo, é possível afirmar que, embora as questões referentes ao currículo tenham implicações sociais amplas, afetando toda a população, o debate sobre elas permaneceu encerrado no âmbito dos profissionais do ensino, não tendo sensibilizado o grande público.

Contudo, muitas das práticas políticas dos governos que assumiram posturas democratizantes não se livraram de um certo populismo clientelista e se enredaram por vezes em compromissos corporativistas, que, em última análise, continuaram a privatizar o uso dos recursos públicos. É certo também que as características de insucesso escolar da maioria da população pouco se alteraram, visto que as mudanças preconizadas e implementadas no período não afetaram profundamente as questões estruturais dos sistemas públicos de ensino, responsáveis, em proporção significativa, pelos seus altos índices de fracasso.

Pode-se afirmar, entretanto, que houve um saldo positivo em muitas redes de ensino quanto à adoção e disseminação crescente dos pro-

3. Exceção seja feita ao Estado do Rio Grande do Sul.

cessos de gestão democrática da escola, quanto à sensibilização de um grupo representativo de docentes em relação às necessidades educacionais da clientela e quanto ao emprego de medidas relativas à organização da escola com vistas à melhoria do fluxo escolar.

Também não se trata apenas de retórica discursiva a ampliação significativa, na Constituição Federal de 1988, do direito à educação. Este se expressa em particular através do reconhecimento do direito da criança de 0 a 6 anos à educação institucionalizada, da necessidade de adequar a oferta de ensino às necessidades do aluno que trabalha, da extensão da gratuidade do ensino público a todos os níveis de ensino, entre outros. A chamada Constituição Cidadã, promulgada após grande participação popular e de grupos organizados, dentre os quais o Fórum em Defesa da Escola Pública, termina, pois, consagrando como amplos direitos sociais muitas das demandas educacionais da população e reafirmando a responsabilidade do Estado pelo seu cumprimento.

NOVOS PARADIGMAS INTERNACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A questão da igualdade e da justiça social na restauração da democracia liberal no país encaminhou-se no sentido de que pudessem ser cumpridas as promessas de Bem-Estar feitas pelo Estado e esboçadas de modo bastante insuficiente nos períodos anteriores. A Constituição de 1988 foi escrita tendo como referência o Estado promotor do desenvolvimento, que se veio modelando historicamente a partir dos anos 30 no país e terminou por desdobrar-se em Estado benfeitor, cujo modelo já dava mostras de esgotamento desde meados da década de 70. No processo da Constituinte, buscava-se definir parâmetros que, no extremo, possibilitassem a cobrança do ideário liberal que propalava a igualdade de oportunidades a todos, e apostava-se no Estado como a instância capaz de assegurá-la mediante adoção de políticas de caráter redistributivo.

Ainda que o processo de incorporação e expansão das políticas sociais pelo Estado, transformando-o em Estado provedor — que ocor-

reu nos países de capitalismo avançado e também, de modo limitado, nos países da América Latina — possa ser atribuído a necessidades estruturais das próprias sociedades, não se pode menosprezar o fato de que essas sociedades sempre tiveram como contraponto o modelo de Estado socialista. Este reiteradamente contribuía para colocar a questão da igualdade, da justiça social e do papel redistributivo do poder público em pauta no mundo capitalista ocidental, tensionando-o.

Tão logo se inicia a década de 90 — e particularmente em decorrência das vicissitudes do socialismo real emblematicamente registradas na queda do muro de Berlim —, tornam-se mais evidentes no país as exigências decorrentes da nova configuração mundial. Provocadas por profundas transformações nas estruturas internacionais de poder, bem como pelas inovações tecnológicas e pelo processo de globalização da economia, que já vinham ocorrendo há décadas, tais exigências têm levado os Estados Nacionais a declinarem de parte de sua capacidade decisória em favor de organismos internacionais. Elas têm imposto igualmente reajustes estruturais aos diferentes países, sendo a revisão do papel do Estado — já fragilizado sobremaneira e claudicante na sua função de provedor — um de seus eixos centrais. As pressões se exercem não só no sentido de que ele retraia a sua participação ativa no setor econômico, como também restrinja a atuação na oferta das áreas sociais e passe a nelas atuar segundo a lógica de mercado.

O documento publicado em 1992 pela Cepal, "A educação, eixo das transformações produtivas com equidade", que tem servido como referência importante para o redirecionamento da política educacional na América Latina, estabelece o binômio competitividade e equidade como diretrizes a serem seguidas pelos países da região.

De um lado, argumenta-se que a manutenção da capacidade de desenvolvimento das sociedades passou a depender muito mais fortemente do domínio, por parte de grandes contingentes da população, de habilidades intelectuais mais complexas, da capacidade de manejar informações e de se organizar nas relações de trabalho de modo mais autônomo do que o exigido em outros estágios de desenvolvimento das

forças produtivas. Na era das chamadas "sociedades do conhecimento", a educação passa a ser considerada o móvel do desenvolvimento e deve estar voltada fundamentalmente para alimentar as forças do mercado, portanto, para criar melhores condições de competitividade. No caso dos países periféricos, a educação tende igualmente a ser entendida como condição básica de superação das desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos e como elemento determinante de mobilidade social ascendente no plano individual.

De outro lado, justifica-se também a importância dada à educação por razões políticas, associadas à necessidade de preservar a democracia — reinstaurada em diversos países da América Latina ainda recentemente —, assegurando a todos o domínio dos conhecimentos básicos, habilidades e atitudes reclamados para o exercício da cidadania.

Historicamente, o conceito de democracia tem recebido significados diferentes, ora privilegiando o atendimento do interesse geral, entendido como interesse da maioria, ora destacando o direito das minorias a serem atendidas. Em tempos de desregulamentação, como os nossos, o entendimento da democracia tem pendido para a valorização dos interesses das minorias, mesmo quando interpretadas como maiorias tradicionalmente silenciadas. O discurso da igualdade é substituído pelo discurso das diferenças. Se antes o democrático era buscar a igualdade básica, agora o democrático é respeitar as diferenças.

Gerado a partir dos países de capitalismo avançado, esse discurso aponta para as novas formas de exclusão e marginalização social aí experimentadas. A pauperização do proletariado, característica de outras fases do desenvolvimento do capitalismo, é substituída por áreas de insuficiência de atendimento dos serviços públicos que praticamente se universalizaram. Tal insuficiência transforma a população dessas áreas tradicionalmente marginalizadas, tais como as da criança pequena, dos idosos, dos desempregados e das minorias étnicas, em massas que encontram dificuldade de encaminhar as suas necessidades e aspirações através dos sistemas políticos de representação tradicionais. Passa-se, então, a reconhecer que a categoria de classe social é insuficiente para responder aos reclamos de transformação das so-

iedades contemporâneas, visto que as diferenças entre as classes tornaram-se menos marcadas nessas regiões (Offe, s/d)⁴.

Pelo fato de ter sido assegurado o suprimento primordial das necessidades básicas à maioria da população, a dificuldade maior de inserção social dos grupos desprivilegiados no contexto das tensões provocadas pelo acirramento da competitividade e pelo desemprego estrutural, passa a ser mais fortemente atribuída a questões tais como as de gênero, da pertinência a grupos étnicos minoritários, de faixa etária, ou a outras características de exclusão. As características de multiracialidade, fortemente acentuadas na última metade do século, em particular, nessas sociedades, que receberam grande contingente de migrantes provenientes de ex-colônias e de outras partes do mundo com nível menor de desenvolvimento, mesclam-se também com a emergência dos regionalismos nacionalistas e com as guerras inter-étnicas que as políticas de consolidação dos Estados nacionais haviam abafado.

Os velhos esquemas de negociação e de compromissos mediados pelo Estado, visando a acomodação de interesses de diferentes segmentos sociais, que, embora insuficientes e pouco adequados diante da erosão do setor estatal e dos atores nacionais, mantinham fundamentalmente como referência as expressões de necessidades de classes, cedem parcialmente lugar à emergência de uma outra interlocução. Os novos atores em cena buscam colocar seus interesses específicos não mais como circunscritos a um âmbito restrito de reivindicações, mas afetando o conjunto dos indivíduos da sociedade, à medida que demandam a mudança de todo o padrão de relações sociais que nela se estabelece. E o fazem recusando a busca de consensos homogeneizadores comuns às práticas políticas de períodos anteriores e restaurando a dinâmica do conflito que passa por uma linguagem política particularista, a qual reclama por autonomia e coloca entre parênteses a totalidade com vistas a anular toda a hierarquia entre as diferenças (Cf. Martucelli, 1996).

4. Infelizmente, não disponho da referência bibliográfica completa desse texto (*Dominação Política e Estrutura de Classe: Contribuição à Análise dos Sistemas Sociais do Capitalismo Tardio*), publicado certamente em revista brasileira e do qual mantenho apenas cópia xerox.

Esse discurso amolda-se ao atual feitio dos Estados Nacionais, debilitados na sua capacidade de articular e implementar políticas no plano econômico e social, entre outros motivos, em vista da queda da arrecadação decorrente das transformações no setor produtivo, bem como em virtude da fragilização dos mecanismos centralizadores que possibilitaram a sua expansão. Os processos de descentralização que tais Estados são levados a adotar lhes possibilitam compartilhar com novos atores as suas responsabilidades ou desincumbem-se daquelas que para si avocaram em períodos anteriores, instalando um novo modo de atuar que pressupõe o reconhecimento da diversidade e o aumento das diferenças em contraposição às características homogeneizadoras que marcaram a fase de expansão do setor público.

O discurso das diferenças e da autonomia é, porém, um discurso ambíguo no âmbito das democracias contemporâneas. Ele evoca, de um lado, a questão da equidade, quando pleiteia um tratamento diversificado aos diferentes grupos sociais em vista dos seus distintos *backgrounds* — isso porque se recusa a admitir a pretensa homogeneização embutida no bojo da igualdade formal, que tem servido para mascarar a prevalência de vantagens ligadas a condições de dominação e poder nas sociedades. Presta-se, de outro, a legitimar a competição entre os múltiplos interesses particularistas, o que convém às sociedades em que as leis do mercado têm prevalecido sobre quaisquer outros parâmetros de organização social, e, nesse caso, os interesses dos grupos minoritários são os que maiores dificuldades encontram para se fazer valer.

Segundo argumenta Martucelli,

as diversidades só podem tornar-se politicamente significativas no interior de uma concepção liberal. Esta exige que se pare de pensar na igualdade no interior de uma concepção global da injustiça, a qual remete a uma situação estrutural de dominação e de exploração, e que se desloque na direção de uma concepção de justiça social enquanto igualdade de oportunidades. Daí para diante, trata-se de garantir uma participação igualitária no seio da competição social, (Martucelli, 1996, p.21).

O fenômeno da globalização dilui fronteiras, padroniza condutas, dissemina modos de vida e de consumo e tem viabilizado a ação de orga-

nismos supranacionais que conduzem à implantação de políticas setoriais em várias partes do mundo, baseadas em pautas extremamente homogêneas. Ao mesmo tempo, dá também margem aos novos pleitos de cidadania, que ultrapassam a tradicional forma de expressão através dos sistemas clássicos de representação. Tais pleitos passam a ganhar maior visibilidade ao reivindicar responsabilidades e direitos não somente em relação à esfera central do poder público, como em relação aos poderes constituídos no âmbito econômico, nas relações de gênero, nos meios de comunicação, em outros espaços culturais e sociais e no nível regional e local (Cf. Garreton, 1977). Para além dos direitos sociais, são os direitos humanos que ganham ênfase, reinterpretados sob um sem número de versões a partir do prisma de que a satisfação das necessidades fundamentais do homem, tanto de natureza social quanto individual, desloca-se da esfera do privado para se colocar no domínio público. Eles se configuram nos direitos da criança, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos negros, enfim, das pessoas em geral, de viverem em um mundo cujos recursos naturais não podem continuar sendo dilapidados e assim por diante.

Entretanto, a visão fragmentária do social e as características disruptivas da competitividade não se têm mostrado capazes de assegurar a coesão básica demandada pela vida em sociedade. Nesse quadro, além da importância econômica conferida à educação, dada a emergência de uma cultura mais centrada no indivíduo, passa-se agora também a atribuir a ela a responsabilidade de costurar o esgarçado tecido social num mundo em que a violência se multiplica em escala planetária, mediante a inculcação de valores. Na nova configuração mundial, a necessidade de que a escola reafirme explicitamente a tarefa de transmitir valores começa a ser reforçada na pauta da educação, uma vez que a ela compete também melhorar a qualidade de vida da população.

A idéia da educação como "todo poderosa" e mola privilegiada da transformação social deixa, contudo, de colocar em evidência o peso relativo da educação, uma vez que fatores de ordem econômica, cultural, política e outros podem ter igual ou maior efetividade do que ela para desencadear as mudanças pretensamente desejadas.

A SINALIZAÇÃO DAS MUDANÇAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES BRASILEIRAS

A partir da primeira lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional de 1961, consolidou-se no sistema de ensino brasileiro um formato de currículo baseado, em parte comum e obrigatória, no ensino fundamental e médio, complementada por uma parte diversificada, que se torna expressiva particularmente neste último nível. A unidade do ensino propiciada pelo núcleo comum obrigatório, ainda que revestida de um caráter bastante formal — visto que se limita apenas à indicação das matérias e não a uma especificação dos conteúdos — tem, mesmo assim, funcionado como uma espécie de passaporte democrático. Ela tem assegurado ao conjunto dos alunos a mobilidade horizontal, possibilitando a transferência de uma escola para outra sem grandes transtornos, bem como a mobilidade vertical ao longo dos cursos, permitindo em tese a todos os concluintes dos estudos de nível médio o acesso indiscriminado ao ensino superior, independentemente da modalidade de curso escolhida.

Cumprir destacar que essa concepção é particularmente mais aberta e menos restritiva do que a que prevaleceu no desenho curricular de boa parte dos países considerados avançados.

A questão das diferenças tem sido contemplada historicamente no país, mais no plano das disposições legais sobre o currículo do que propriamente nos seus desdobramentos em termos de orientações curriculares às escolas. Através de um intrincado conjunto de normas e regras que perpassam as diferentes instâncias da federação, tem-se procurado assegurar a flexibilidade dos sistemas de ensino, conferindo a eles certa margem de escolha na proposição do elenco de disciplinas e de seu tratamento, a fim de que o currículo possa melhor adequar-se às diversidades regionais, às peculiaridades locais e às características da clientela, bem como permitir o pluralismo de idéias e de orientações. Nesse caso, não estão pois em jogo apenas as diferenças relativas à população usuária dos serviços educacionais, mas a questão regional e as características federativas do Estado brasileiro, bem como as condições de expressão da diversidade de idéias, assegurada pela democracia liberal que informa o seu regime de governo.

Nas propostas curriculares elaboradas pelos estados nos anos 80 é pobre o tratamento dado às diferenças locais e regionais e à diversidade sociocultural dos alunos, entre outros motivos, por ele não estar posto como problemática central desses documentos, voltados que são fundamentalmente para a sistematização de um corpo comum de conhecimentos passíveis de serem adquiridos por todos. Basicamente estruturadas como um conjunto de disciplinas escolares, tais propostas revelam freqüentemente alto grau de generalidade, embora procurem ora aproximar-se da lógica de aquisição de conhecimentos pela criança informada pelo construtivismo, ora da lógica interna de organização do conhecimento em cada campo do saber. Isso leva as prescrições curriculares a se distanciarem das experiências vividas pelos alunos, a despeito de, nas orientações metodológicas, esses textos invariavelmente insistirem em preconizar uma abordagem que parta da realidade da clientela escolar.

O tom genérico que, via de regra, predomina nas propostas não impede, contudo, que vários guias curriculares também explicitem certa sensibilidade e preocupação quanto ao tratamento de questões referentes à educação de alunos ou grupos com características étnicas e/ou socioculturais específicas, ou vivendo em condições muito peculiares. Incluem-se nesse caso as populações indígenas, as que freqüentam escolas ribeirinhas ou de assentamentos, os alunos negros, migrantes, crianças e adolescentes de rua. Vários estados fazem referência às demandas de tratamento desse tipo, provenientes das redes escolares, mas é comum que elas sejam remetidas à decisão do coletivo das escolas e à comunidade, com a recomendação de que devem ser consideradas à luz dos princípios teóricos adotados pelas respectivas secretarias de educação.

A análise mais apurada dos componentes curriculares revela que a problemática da diversidade sociocultural e da educação de segmentos que sofrem discriminações específicas recebe, via de regra, tratamento explícito apenas no caso de algumas poucas questões culturais relacionadas à pertinência de classe. Isso ocorre na maioria das vezes quando se trata de temas já trabalhados na produção teórica e na literatura pedagógica, como, por exemplo, o uso da norma culta e das variações dialetais no ensino da Língua Portuguesa e a consideração do cálculo mental no ensino da Matemática. Temas

que apresentam real complexidade, como o convívio social e a violência, a incorporação não estereotipada dos pontos de vista e contribuições culturais de outros grupos com características de exclusão, não encontraram, entretanto, um lastro político maior que abrisse caminho a um tratamento pedagógico mais aprofundado nos currículos oficiais. Eles ficaram diluídos no compromisso genérico afirmado com uma educação capaz de contemplar as especificidades regionais e locais, valorizar as experiências de vida dos educandos e favorecer a inserção social dos segmentos marginalizados, arriscando-se a conformar, quando entregues exclusivamente às localidades, atitudes que tendam a reforçar discriminações ao invés de contribuir para superá-las.

Isso não impediu que iniciativas pontuais surgissem em alguns estados, como a da inclusão da disciplina Estudos Africanos no currículo das escolas estaduais da Bahia em 1986⁵, após longo processo de tramitação da proposta, assim como a de atividades de natureza semelhante encampadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Na justificativa apresentada pelas entidades negras da Bahia para a introdução da disciplina, Regina Pahim Pinto (1993, p.33) destaca:

a sua necessidade, num estado cuja população é majoritariamente descendente de africanos; a necessidade de se conhecer a história das três raças que formam a sociedade brasileira, e, finalmente a sua importância para a identidade da criança negra. Segundo os militantes, a ausência do estudo da história e da cultura negras nos currículos escolares concorre para a falta de identidade cultural e, conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e de seus descendentes no Brasil.

Fora da escola, entretanto, no âmbito mais amplo dos estudos sobre as políticas de corte social, começam a ficar mais claras e nuançadas nos anos 90 as novas formas de interpretação da questão da desigualdade de renda e do acesso das camadas populares a bens e serviços. Como a maioria dos países da América Latina, o Brasil tem-se caracterizado pela manutenção de altos índices de pobreza de grande parte da sua população e continua ostentando uma das taxas de distribuição de renda mais iníquas

5. A propósito, consultar Santos (1987) e Pinto (1993).

do mundo. Não obstante, a incapacidade da região para superar os níveis de pobreza atingidos em função da crise do Estado e das políticas de ajuste não impediu que os estratos abaixo da linha de pobreza venham-se beneficiando com a expansão de equipamentos sociais urbanos, de saúde e de educação. Estudos têm argumentado que

a pobreza atual é ainda mais heterogênea que a de 20 anos atrás. Os pobres têm maiores possibilidades de inserção ocupacional; separam-se as trajetórias da pobreza por conta de renda baixa e por necessidades básicas insatisfeitas; as linhas divisórias entre os pobres e os não pobres se debilitam, aumentando o raio de situações de vulnerabilidade; a pobreza se feminiza, visto que as famílias chefiadas por mulheres são mais pobres; é uma pobreza urbana cada vez mais segregada dentro das cidades (OEI, 1997, p.7).

Embora as formas clássicas de exclusão atinjam mais de um terço da população entre nós, emerge a tendência a focalizar a questão da pobreza sobretudo do ângulo dos chamados *novos pobres* — que não são assim tão novos —, o que abre caminho para considerá-la sobretudo como agravante de outras formas de exclusão, associadas às novas identidades que disputam espaço na arena social.

A problemática das diferenças resultantes da pertinência a grupos ou classes sociais tende também a diluir-se de certo modo no discurso acadêmico da área. É reforçada pelo fato de que a assimilação apressada das proposições acerca do multiculturalismo, geradas no primeiro mundo, deixa de considerar que o nosso fator de exclusão não está fortemente tão associado a diferenças culturais como as encontradas entre os migrantes estrangeiros nos países desenvolvidos, muito mais acentuadas. As diferenças aqui se manifestam em contextos em que os níveis de privação da população em relação a bens sociais básicos são muito maiores e estão mais estreitamente associados a baixos níveis de renda.

No pleito a favor da equidade, as diferenças de gênero e de etnia, também reclamadas há tempo pelos movimentos sociais, bem como a atenção devida às peculiaridades do atendimento à criança pequena e à emergência de uma cultura juvenil com características próprias, ao lado de outras demandas, passam paulatinamente a se impor ao discurso dos

educadores, que renitentemente as haviam deixado de lado em décadas anteriores. Elas se colocam como igualmente importantes quando se cogita da igualdade social básica, uma vez que também configuram situações de exclusão. Os direitos individuais passam a ser reivindicados com igual ou maior ênfase do que os direitos sociais tais como formulados entre nós nas décadas de 70 e 80 e, à questão da cidadania se agregam outras demandas, como as da preservação do meio ambiente, da defesa do consumidor, por exemplo.

Inovações no Âmbito das Prefeituras

A preocupação com as diferenças tendo como horizonte uma sociedade mais democrática imprimiu a sua marca em certas orientações curriculares, formuladas na primeira metade dos anos 90 por alguns municípios de capitais, como é o caso das propostas de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, tomadas para estudo. Diante do processo acelerado de urbanização pelo qual passou o país e da multiplicação de regiões metropolitanas, entre as quais se incluem alguns dos maiores aglomerados populacionais do mundo, o caráter diverso e plural das nossas cidades — que replica em versão peculiar esse mesmo caráter da sociedade brasileira — oferece terreno fértil para ensaios no campo educacional. Em se tratando de secretarias de educação que, durante as gestões examinadas, incorporaram em maiores proporções do que as anteriores o pessoal das universidades em seus quadros dirigentes, não é de surpreender que mudanças comecem a apontar por esse lado.

Essas mudanças têm em comum a tentativa de superar a fragmentação das propostas curriculares estaduais, atribuída principalmente ao fato de estas últimas serem centradas nas disciplinas, o que leva à compartimentalização artificial do saber. Buscam assim estruturar um currículo — que se quer multirreferenciado — a partir de princípios supostamente mais integradores, que possibilitariam uma aprendizagem mais bem sucedida aos grupos diferenciados da população que a escola deve atender.

— A secretaria de educação do Município de São Paulo, na gestão de 1989 a 1992, e a de Belo Horizonte, entre 1993 e 1996, ambas sob a

direção do Partido dos Trabalhadores, promoveram reformulações do conceito de currículo, ampliando-o e entendendo-o como instrumento de organização e atuação da escola. Nesse processo, atribuíram grande ênfase à prática voltada para a transformação social, que se deve traduzir em propostas de intervenção na realidade. Identificadas com a formação político-pedagógica do educando, as propostas valem-se da idéia de integração do currículo como recurso facilitador da postura reflexiva em relação ao saber constituído, reiterando o propósito de inserção do aluno na sociedade como cidadão autônomo, consciente e crítico (Fundação, p.9).

Tais propostas insurgem-se contra o caráter homogeneizador e pretensamente opressor das prescrições oficiais sobre currículos, moldadas historicamente por meio das disciplinas para inculcar a chamada *cultura legítima*, que,

desvinculada da realidade social complexa e plural, dificulta a explicação e compreensão dos determinantes das condições de vida dos vários segmentos e grupos da população, contribuindo para mantê-los numa posição passiva a heterônoma, de não sujeitos, no concerto das relações sociais (Fundação, p.8).

Os currículos oficiais impediriam ou dificultariam a emergência das vozes representadas pelas culturas tradicionalmente silenciadas pela escola. Por esse motivo, são tidos, por alguns críticos dos currículos prescritos, como confirmadores dos interesses e valores dos grupos dominantes, ironicamente, no período em que vários desses currículos ensaiam, particularmente nas áreas das ciências humanas, uma linguagem esquizofrênica.

Os grupos gestores da Secretaria da Educação da cidade do Rio de Janeiro, entre 1989 e 1992 e no período de 1993 a 1996, assumem uma perspectiva pluralista e nesse último mandato, optam por um formato não disciplinar de currículo, assim como fazem também as secretarias das duas outras capitais.

As administrações das três prefeituras em apreço adotam princípios diferentes para a ordenação ou integração do currículo, como a inter-

disciplinaridade em São Paulo, os temas transversais e os eixos norteadores em Belo Horizonte, ou os conceitos-chave e os núcleos conceituais no Rio de Janeiro. A partir desses princípios, são elaboradas orientações que fogem a um tratamento tradicional do currículo no que se refere aos elementos usualmente considerados como seus estruturantes, quais sejam: os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação.

Os princípios ordenadores do currículo estão fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea, como a construção da identidade, a análise das relações sociais geradas no e pelo trabalho e a valorização deste, a preservação do meio ambiente e da saúde, o conhecimento e o respeito à diversidade das expressões culturais e a condenação de quaisquer formas de discriminação. Especialmente atentos às desigualdades sociais produzidas pelo peso das desigualdades de renda e por outras formas de exclusão social das massas urbanas que povoam as escolas das regiões metropolitanas, esses currículos voltam-se explicitamente para a construção de uma cidadania ativa. Aproximando-se da perspectiva da *cidade educativa*, os grupos formuladores dessas propostas buscam incentivar a interação da escola com a população que a cerca e com outras instituições, movimentos e organizações da sociedade civil, de modo a possibilitar a ampliação da esfera da participação cidadã em um espaço de convívio que ofereça oportunidade de explorar as múltiplas dimensões em que se revela o *cidadão do mundo*.

A proposta da interdisciplinaridade em São Paulo preconiza a necessidade de mergulhar na realidade, propondo que a escola rompa o seu isolamento e tentando identificar, através de pesquisa na comunidade, os principais problemas vivenciados pela população do seu entorno. A partir daí são selecionados os temas geradores, com forte conotação social, tal qual já preconizavam as práticas de educação de adultos propostas por Paulo Freire há décadas. As disciplinas são então chamadas a interpretar esses temas, guardando a sua especificidade de abordagem. Aos saberes das diversas ciências agregam-se outros saberes: os dos alunos, dos professores, os populares, resgatados todos no esforço de compreensão crítica das questões selecionadas para estudo e da busca de alternativas para intervir na realidade. Considerando que a especificidade das áreas do conhecimento decorre

da evolução histórica do modo pelo qual elas foram socialmente construídas, procura-se restabelecer, a partir do enfoque sobre o tema gerador, a relação com o todo através da inter-relação entre tais áreas, com vistas à melhor compreensão do fenômeno ou situação (Pontuschka, 1993. p. 13).

A interdisciplinaridade é buscada no plano da prática pedagógica e nos argumentos de ordem social e não no plano epistemológico propriamente dito. A lógica particular do interior de cada área do conhecimento é mantida no empenho em resgatar a totalidade, ainda quando se faz o esforço de relativizar a dicotomia entre o saber escolar e o do senso comum, abrindo caminhos para o enriquecimento recíproco. O conhecimento é reconhecido como fato histórico e social, cujo desenvolvimento não corresponde a um esquema linear, mas a uma marcha dialética que supõe continuidade e ruptura, reelaboração do conhecimento antigo e novo. A prática é fonte permanente e constitutiva do conhecimento, mas não o substitui. Uma visão sumária de cada área do conhecimento é oferecida aos professores, com o fito de possibilitar o estabelecimento de critérios para a organização da programação escolar, que propiciem uma compreensão crítica do mundo e uma articulação entre a cultura popular e o conhecimento sistematizado, respeitando as características de cada grau e modalidade de ensino (SP/SME, 1990/1991).

Há, contudo, dificuldades em relação ao trabalho com os temas geradores. Ele reproduz muito proximamente o proposto por Paulo Freire em projetos de curta duração, visando à educação de adultos que já possuíam mais larga experiência de vida. Na escola regular de primeiro grau, os temas de conotação social predominam mais ou menos nos moldes daqueles selecionados nos cursos para adultos, sem maior atenção às especificidades dos interesses infantis e às diferenças entre as faixas etárias. Além do mais, como se trata de um curso de longa duração, o fato de toda a escola se debruçar ao mesmo tempo sobre o mesmo tema, faz com que se torne muito tênue o fio condutor que assegura a progressão dos conteúdos e a crescente complexidade da abordagem em função da idade das crianças e da série ou ciclo em que estão. Como a visão de área é demasiado genérica para aclarar a progressão possível, termina prevalecendo uma referência não explícita à seqüência de

conteúdos tradicionalmente trabalhada pelos professores, a reboque da necessidade de integração proposta mediante os temas geradores.

O grupo proponente do projeto da "Escola Plural" de Belo Horizonte (1994) percebe as dificuldades assinaladas na experiência paulista e faz restrições à concepção de interdisciplinaridade como lugar de intersecção de disciplinas afins, por julgar que, embora ela assegure o interesse e o trabalho conjunto dos professores, não contempla devidamente o aluno como elemento ativo no processo de produção do seu conhecimento.

A secretaria de educação da capital mineira opta por acolher os mais variados projetos elaborados pelas suas escolas a partir de princípios diversos, tendo como ponto de confluência o saber sistematizado, as vivências dos alunos, a participação coletiva e as questões sociais. Cabe levar o aluno a restabelecer a unidade entre os vários objetos de conhecimento e a ação e, os professores, a organizar experiências que propiciem a ele essa aprendizagem, proporcionando a participação ativa do educando no trabalho com os conteúdos escolares. Esses conteúdos devem estar afinados com a pluralidade dos espaços e tempos socioculturais em que ocorrem a socialização da criança e do adolescente e em que se dá o processo de sua formação.

O conhecimento cultural, presente nas disciplinas escolares, permanece variável importante na construção do conhecimento escolar, porém é sobretudo o seu valor instrumental, enquanto subsídio ao tratamento de questões sociais significativas que o legitima como saber escolar, na tripla acepção de saber, saber para a ação e saber para a convivência. (Fundação, pp. 12-3).

O desenho curricular preconizado pela Escola Plural, tomando de empréstimo as orientações do currículo espanhol atualmente em vigência naquele país, termina por propor, em determinado momento, a inserção de temas contemporâneos de grande apelo social, que ultrapassam os campos específicos das diferentes áreas do conhecimento escolar. Esses temas devem funcionar como eixos transversais que perpassam os diferentes componentes curriculares. A educação para

a cidadania é proposta como tema transversal nuclear, secundada por outros temas como a preservação do meio ambiente, o convívio com a diversidade cultural, o respeito à igualdade de gênero e às diferentes etnias, a educação sexual e a educação para o consumo.

A exemplo do que já haviam proposto outras administrações, como as do Rio de Janeiro, a Secretaria de Educação de Belo Horizonte sugere "eixos norteadores" capazes de sintetizar aspectos fundamentais da intervenção pedagógica, orientando a seleção e assegurando a coerência na estruturação de conteúdos curriculares a ser feita pelos professores. Segundo *Cadernos da Escola Plural*,

os eixos norteadores perpassam os conteúdos das diversas disciplinas acadêmicas, constituindo uma nova forma de conceber a interdisciplinaridade, agora entendida a partir das funções e processos que várias disciplinas desencadeiam, e não mais pela justaposição de conteúdos das disciplinas a partir de um tema.

Como exemplo, mencionam a noção de espaço, presente nos conteúdos de diferentes componentes curriculares (BH/ SME, s/d. p. 19).

A lógica da construção da identidade social tem precedência, nessa proposta, sobre a lógica institucionalizada do ensino, visto que esta última costuma estar historicamente associada a etapas e pré-requisitos que tradicionalmente têm-se prestado a justificar a repetência. Os processos de socialização que passam, via de regra, despercebidos no cotidiano da instituição escolar recebem particular atenção.

Atitudes, auto-imagens, representações, construção de papéis, devem ser trazidos para o centro do processo educativo e fortalecidos por uma intencionalidade transparente. A construção de valores ganha visibilidade e relevância ao lado da construção de esquemas e habilidades intelectuais e de identidades sócio-culturais (Fundação, p. 13).

Os alunos devem, dentro dessa perspectiva, acompanhar o seu grupo etário ao longo da escolarização, independentemente de terem ou não demonstrado rendimento satisfatório em todas as áreas do co-

nhecimento. O pressuposto é de que o convívio e o conjunto das experiências por eles vivenciadas contribuirão para ir suprindo ao longo do processo educacional eventuais dificuldades de aprendizagem manifestas em momentos específicos.

A prefeitura do Rio de Janeiro, mantenedora da maior rede de ensino municipal do país, tem também alimentado uma reflexão enriquecedora sobre currículo.

Decorrente de um trabalho conjunto desenvolvido nas escolas durante vários anos, os *Fundamentos para a elaboração do currículo básico*, publicados em 1991, preconizam dois eixos integradores: um, vertical, que se apóia na construção progressiva de conceitos de complexidade crescente, e outro, horizontal, que se expressa na seleção de conceitos-chave comuns a diferentes disciplinas, bem como no aproveitamento da prática social do aluno. Tomados como conceitos espontâneos do cotidiano do aluno, os conceitos-chave passam a adquirir cientificidade quando inseridos no contexto mais complexo do saber sistematizado. A incorporação do saber popular, nesse caso, implica a apropriação da lógica de sua estruturação, das ferramentas de análise que lhe são próprias, o que dispensa a mera assimilação de fatos e dados tomados enquanto conteúdos isolados, permitindo, através da utilização de conceitos — que são abstrações sobre conjuntos de fatos e de dados —, interpretar o conhecimento e atribuir-lhe novos significados (Cf. RJ/SME, 1991, p.7).

Considerando a escola como um ambiente privilegiado para a construção sistemática de conhecimentos e a aquisição de valores, a gestão seguinte propõe-se a dar prosseguimento às orientações anteriores e desenvolve a proposta de *Multieducação* (1993/1995). Ela busca estabelecer uma relação estreita entre as vivências cotidianas e o saber escolar através da intersecção de princípios educativos, de forte acento social, com conceitos nucleares, de natureza epistemológica, tendo como meta a construção do sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador.

Os princípios educativos fundamentais visam: possibilitar ao aluno relacionar-se eticamente com o *meio ambiente* e perceber-se como parte dele; aprender os modos de produção, as relações de *trabalho* e reconhecer o

seu valor social; entender-se como integrante de uma *cultura* e valorizar o pluralismo cultural; utilizar-se de várias *linguagens* apropriando-se delas de forma crítica através da compreensão e recriação (Cf. RJ/ SME, 1995).

Reconhecendo que há vários modos de construir um currículo interdisciplinar, a alternativa proposta retoma parcialmente a idéia dos conceitos-chave, introduzindo os conceitos nucleares ou núcleos conceituais, elementos estruturantes do conhecimento que perpassam diferentes áreas do saber. Com a ressalva de que se trata de uma alternativa e não de um modelo fechado, são propostos quatro conceitos nucleares que, pela sua importância, contribuiriam para fundamentar a ação pedagógica: *identidade*, *tempo*, *espaço* e *transformação*. O ser humano constrói a sua *identidade* nas relações que estabelece consigo mesmo e com os outros; vive num determinado *tempo* histórico, psicológico e sociocultural; convive no *espaço* geográfico, social, cultural e político, e *transforma* a sociedade ao mesmo tempo em que é transformado por ela (Cf. RJ/SME, 1995).

Os princípios educativos se combinam, por sua vez, com cada um dos núcleos conceituais, num intrincado processo que busca a construção de critérios para a seleção e ordenação dos conteúdos referentes aos componentes curriculares e à formação de atitudes.

De acordo com Bonamino e Brandão, a tentativa de identificar conceitos mais abrangentes que nucleiem o currículo nas diferentes áreas e níveis do 1º Grau, teria como fundamento a constituição do que Bourdieu chamou de *habitus escolares*, que possibilitariam ao aluno não apenas compreender, mas incorporar o conhecimento sob a forma de esquemas operatórios. Conforme argumentam as autoras,

a hipótese é que os conceitos nucleares teriam uma dupla natureza — transdisciplinar e transcultural —, o que garantiria à construção de um núcleo curricular básico uma base relacional, quer no eixo cultural, quer no eixo disciplinar.

Ao explorar a característica relacional desses conceitos, evitar-se-ia a sua cristalização, bem como a do próprio conhecimento. Por seu caráter abrangente, os conceitos estruturantes podem oferecer mais

facilmente condições de trânsito de um conteúdo a outro, de uma matriz disciplinar a outra, assim como favorecer a apreensão de diferentes interpretações que lhe são atribuídas em diferentes culturas (Cf. Bonamino e Brandão, 1995, p.22).

As orientações desses municípios têm também em comum o fato de transferirem o *locus* de sistematização curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola. Essa medida é particularmente cara às administrações petistas que fizeram grande empenho em colocá-la em prática. Partindo de um conjunto de princípios gerais, o currículo é criado e recriado em cada unidade escolar pelo conjunto dos educadores e, em princípio, com a participação dos alunos e de seus responsáveis. Pretende-se que essa construção coletiva permita trabalhar de maneira mais adequada as diferenças da clientela e incorporar com maior efetividade os saberes dos docentes, oferecendo a estes oportunidade de exercício da sua autonomia. Nessa concepção descentralizada de gestão, os professores deixam de ser meros executores de prescrições antes elaboradas por técnicos dos órgãos centrais, as quais não lhes asseguravam de fato um envolvimento maior no processo de seleção dos conteúdos e desenvolvimento do currículo. Ela permite que os docentes se apropriem deste, fazendo com que atenda às necessidades de trabalho e estudo de seu grupo, ainda que permaneçam dúvidas sobre se o processo de reelaboração curricular apenas por essa via chega a ser mais consistente e proveitoso para a aprendizagem do conjunto dos alunos.

De certo modo, esperam também as prefeituras petistas que o currículo seja expurgado de seus vieses ideológicos, à medida que é reconstruído pela escola com a participação da comunidade. No caso, o trabalho pressupõe todo um processo de organização popular paralelo à escola, e, preferencialmente, através do partido.

A diversidade é assegurada não só porque se cria espaço para a manifestação dos interesses e expressão de formas culturais variadas dos alunos e da população com quem a escola interage, como pela variedade de arranjos possibilitados para a própria ordenação do currículo, em cuja montagem entram os professores como principais protagonistas.

O processo de reconstrução permanente do currículo demanda, contudo, um forte investimento na reciclagem contínua dos professores, assim como um vigoroso esforço com vistas à articulação do processo educacional que ocorre ao longo do percurso escolar.

Em que pesem os esforços feitos pelas prefeituras quanto ao envolvimento dos professores no processo de reelaboração curricular e à preocupação de incorporar os temas emergentes da sociedade em uma concepção de currículo mais flexível e menos fragmentada, vale lembrar, a propósito, a advertência que faz Veiga Neto quanto ao importante papel desempenhado pelas disciplinas na constituição da própria modernidade. Na perspectiva foucaultiana, por exemplo, elas constituem dispositivos que, muito além do currículo, "moldam sujeitos e organizam os arranjos e os fenômenos sociais mais amplos." Assim sendo, a sua contestação implica uma postura muito mais radical em termos da ordenação da sociedade como um todo e do próprio objeto do conhecimento, questão essa que, pela sua complexidade, não é passível de ser resolvida pela via pedagógica (Cf. Veiga Neto, 1997, pp.94-5).

O Novo Papel do Governo Federal sobre o Currículo

Atendendo à prescrição da Constituição de 1988, segundo a qual "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (art.201), o governo federal passa pela primeira vez, em meados dos anos noventa, a fazer ele próprio prescrições sobre o currículo, que vão muito além das normas e orientações gerais que caracterizaram a atuação dos órgãos centrais em períodos anteriores.

No ano de 1996, foi trazida a público para discussão e submetida à apreciação de especialistas uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborada pelo Ministério da Educação. Além de um documento introdutório, compreende orientações referentes aos quatro primeiros anos do ensino fundamental no que diz respeito a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As orientações relativas aos demais componentes obrigatórios do currículo ainda estavam em vias de elaboração.

Às disciplinas tradicionais do currículo agregam-se os denominados temas transversais, contemplando a preservação do meio ambiente, a educação sexual, a educação ética. Nesse desenho de currículo, a busca de ressignificação dos conteúdos curriculares, para que melhor correspondam às demandas da população e da sociedade abrangente, procede de fora para dentro, ou seja, provém desses temas, que são elementos exteriores ao próprio tratamento epistemológico conferido às áreas do conhecimento escolar. Essa orientação é distinta daquela assumida por inúmeras propostas curriculares dos estados, no sentido de rever os conteúdos das disciplinas a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, incorporando intrinsecamente as questões que lhes são postas pelos desafios do mundo contemporâneo, de modo a integrá-las ao seu corpus de conhecimento. Pretende-se com isso tornar os componentes curriculares mais atualizados, embora restem dúvidas quanto à sua capacidade de evitar a multiplicação de abordagens que muito facilmente tenderão a se transformar em outras tantas disciplinas escolares.

A iniciativa de elaboração dos Parâmetros Nacionais procura responder às novas demandas de qualidade do ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial. Guarda referências estreitas com iniciativas semelhantes, tomadas em diversos países europeus e da América Latina com o respaldo das agências internacionais.

Nessa versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a conotação sociopolítica da educação tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a tarefa de transmitir valores, que devem ser traduzidos na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social.

A discussão da relação entre ética e convívio social não é estranha nos meios intelectuais ligados à área da educação no Brasil, graças sobretudo aos escritos de Agnes Heller, bastante divulgados no país na década de 1980. De acordo com a teoria dos carecimentos radicais de Agnes Heller (1982), há necessidades básicas dos seres humanos, que decorrem do desenvolvimento da sociedade civil e que não podem ser satisfeitas dentro

dos limites da sociedade capitalista. Entre tais necessidades ou carecimentos, estão os chamados radicais, que implicam a superação dessa sociedade dentro de um horizonte socialista, aquela que permitiria a satisfação das necessidades por todos os homens. Admitindo que todos os estratos sociais podem tornar-se sujeitos de transformação radical da sociedade, a teoria dos carecimentos leva em conta as forças materiais e os determinantes sociais, mas considera que em última instância a mudança depende das opções individuais, ainda que essas opções sejam histórico-referenciadas.

“A democracia formal é a condição preliminar para que possam ser satisfeitos os carecimentos radicais” (Heller, 1982, p. 137). Estes reportam-se sempre a valores, de sorte que a transformação social deve abrir a possibilidade de que todos os homens se elevem da condição de sujeitos particulares a sujeitos individuais, cuja atuação se caracteriza por ser moralmente responsável e mais elevada. Um processo de transformação puramente político não conduziria, portanto, por si só e automaticamente ao socialismo, sendo imprescindíveis as transformações nas relações sociais e humanas. Se as decisões do Estado devem basear-se no consenso, então é necessário que os cidadãos sejam habituados desde crianças a participarem de decisões coletivas, a discutirem racionalmente. Nesse sentido propõe que se examine “a hipótese de um novo Estado no qual o poder não seja exercido a partir de um centro único e no qual – até onde possível – sejam desmanteladas as estruturas hierárquicas da sociedade” (p. 142).

Uma vez que não existe consciência social sem ética, “se o socialismo é um ideal de liberdade e igualdade, ele não pode ser realizado através de meios que sufoquem a liberdade” (Heller 1982, pp. 153-4). Assim sendo, a autora postula três normas éticas para a moralidade socialista, que ofereçam aos homens grande liberdade de interpretação e de atuação, a saber, o hábito das discussões racionais, o reconhecimento dos carecimentos dos outros e o desenvolvimento das capacidades de cada um. Por esse caminho, tende a concordar com Kant que se insurge contra a obediência aos deveres ditados de “fora”, visto que esta não forma indivíduos moralmente autônomos, e admite que a formulação segundo a qual os homens não devem ser simples instrumentos em mãos de outros é uma norma justa para uma moralidade de tipo socialista.

As colocações de Agnes Heller denunciaram tendências que vêm dando margem, no campo da educação, ao estabelecimento de certos consensos em âmbito internacional. A ênfase na educação de valores tem ganho lugar de destaque na pauta das reformas educacionais mas, distanciada da utopia socialista, ela tem dificuldade de delinear um modelo de sociedade que, encarecendo os ideais de justiça e equidade, encontre referentes históricos mais sólidos em um mundo que enaltece a concorrência do mercado. Em outro contexto sociopolítico, a relação da educação com a satisfação das necessidades humanas passa a ser definida em termos da satisfação de necessidades básicas de aprendizagem⁶. E, com a pedagogização das necessidades, a ética vê-se esvaziada de seu contraponto político, uma vez que se tende a considerar as necessidades individuais e sociais como coincidentes ou complementares e colocar a existência dos conflitos na esfera das decisões pessoais e não na coletiva (Torres, 1994).

A formulação mais acabada da educação de valores chega até nós através da influência direta do currículo espanhol na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A abordagem excessivamente psicologizada da obra espanhola busca também os caminhos de Kant para o tratamento da moralidade, o que não seria de surpreender, dada a prevalência da linha piagetiana nas orientações curriculares daquele país e as afinidades entre Piaget e Kant. A vertente através da qual se pretende tratar a questão dos valores recai predominantemente sobre os processos através dos quais eles serão inculcados como verdades universais, ou seja, através de como passarão a ser introjetados pelos indivíduos como um dever imperativo, sendo que a preocupação de discuti-los mais aprofundadamente na sua concretude histórica nem sempre recebe igual destaque (Espanha, 1992).

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação ética passa a ser estreitamente associada ao exercício pleno da cidadania, ao lado da aquisição de competências básicas requeridas pela modernidade, sendo considerada o fio condutor do convívio social à medida que cria disposições e alimenta valores que balizam os comportamentos de indi-

6. Atente-se para as proposições da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, em 1990.

víduos e grupos, contribuindo para construir identidades. A proposta parte de um conjunto básico de valores universais, considerados indispensáveis à manutenção das sociedades democráticas, tais como a solidariedade; a capacidade de manter o diálogo rechaçando a violência; o cultivo à tolerância a partir do respeito às diferenças e apresenta uma formulação muito mais elaborada sobre esses temas e sobre a maneira de abordá-los do que a que figura nos guias curriculares estaduais. As orientações se demoram no trato de algumas das diferenças que conduzem à discriminação mas, em meio à diversidade comum às sociedades globalizadas, a questão da pobreza tende a ser levada em conta apenas como agravante de características outras associadas às novas identidades emergentes. Diluem-se assim as questões das diferenças resultantes da pertinência a grupos sociais ou classes (Brasil, 1996, pp. 20-1).

Embora a velha versão da Educação Moral e Cívica seja veementemente descartada sob o argumento de que se propõe a ensinar valores e atitudes considerados de antemão corretos, como pertencentes a um conjunto de regras acabadas a serem impostas por força da autoridade, a nova roupagem de que se reveste a área não a descaracteriza em termos do seu propósito primeiro.

Como um todo, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços em determinados aspectos, mas apresentam também muitos outros problemáticos. Vários deles decorrem do fato de que no momento da redefinição dos princípios educativos que devem permear as orientações curriculares, as dificuldades manifestas no diálogo com os diferentes segmentos sociais interessados têm prejudicado o necessário esforço de compatibilização das demandas relativas à área, esforço esse que deve ocorrer a partir da problematização do processo de constituição dos fins da educação e de seleção dos conteúdos escolares, necessariamente múltiplos e não raro conflitantes.

Sem pretender examinar mais detidamente outros aspectos do documento, restringimo-nos à observação de que a tarefa a que se propôs o ministério excedeu em muito o propósito expresso de oferecer parâmetros curriculares. Segundo parecer do próprio Conselho Nacional de Educação, estes constituiriam um conjunto de princípios e conteúdos básicos, capazes

de servir como referencial aberto e flexível para orientar o trabalho de formulação das orientações curriculares a ser realizado pelos estados e municípios enquanto gestores do ensino fundamental. Tal como estão, as orientações vão de encontro com o princípio federativo e chegam mesmo a se contrapor à própria noção de currículo, cuja efetivação supõe o trabalho de professores e alunos no cotidiano escolar e dentro do respeito à autonomia das escolas. Em vista disso, o documento propõe que tais parâmetros sejam apresentados às escolas sem caráter de obrigatoriedade, devendo ser encarados sobretudo como uma experiência em estudo que deve passar pelo crivo do trabalho do ensino e da aprendizagem (Cf. CNE, Parecer nº3/ 97).

Tudo indica, porém, que, se prevalecerem tais orientações curriculares federais extensas e detalhadas, que roubam o espaço a formulações diversificadas em qualquer instância, tenderá a ocorrer uma excessiva homogeneização, senão da prática escolar, certamente do discurso que a informa. Essa homogeneização será tanto maior quanto mais eficiente for o ministério na divulgação de suas propostas por meio de forte articulação com as editoras de livros didáticos, da implementação de programas de capacitação de docentes à distância e da expansão dos processos de monitoramento dos sistemas de ensino através da avaliação externa. Isso ocorre exatamente no momento em que se preconiza a descentralização e em que mais se defende o pluralismo de idéias e a importância das diferenças. Ademais, acontece a respeito de matéria sobre a qual decididamente não cabe resposta única.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETTO, E. S. de S. *Da Cidadania à Ética no Discurso da Educação*. (Trabalho apresentado na Mesa Redonda: Princípios Educativos e Políticas Sociais). CONGRESSO INTERNACIONAL CIDADE E EDUCAÇÃO NA CULTURA PARA A PAZ. Rio de Janeiro, 4 a 6 de dezembro de 1996.
- BELO HORIZONTE (Município). Secretaria de Educação. *Cadernos Escola Plural*. Uma Proposta Curricular para o 1º e 2º Ciclos de Formação. Belo Horizonte, Rede Municipal, s/d.

- _____. *Escola Plural*. Proposta Político-Pedagógica. Belo Horizonte: Rede Municipal, out. 1994. 2ª edição
- BENEVIDES, M. V. "A Consciência de Cidadania no Brasil", in SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda. *Educação, Tributação e Cidadania*. São Paulo, DIPLAT/APT, 1995.
- BITTENCOURT, C. et al. "Propostas Curriculares de História", in FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *As Propostas Curriculares Oficiais*. São Paulo, FCC, 1996. (Textos FCC, 10)
- BONAMINO, A. C. de, BRANDÃO, Z. "Currículo; Tensões e alternativas." *Cadernos de Pesquisa*, nº 92, pp.16-25, fev. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Convívio Social e Ética*. Brasília, MEC/SEF, versão agosto 1996.
- CEPAL/ OREALC. *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- CUNHA, L. A. "Por uma Escola Democrática na América Latina: o Nacional, o Regional, o Unitário", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.68, nº 159, p.289-301, 1987.
- ESPANHA, Ministério de Educação e Ciência. *Temas Transversais*. MEC: Secretaria de Estado da Educação, 1992.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *As Propostas Curriculares Oficiais*. São Paulo, 1996. (Textos FCC, 10) [Relatório apresentado originalmente no Projeto MEC/UNESCO/ FCC, 1995].
- GARRETON, M. A. "Pontos Fortes e Fracos dos Novos Consensos sobre Educação", in *Cadernos de Pesquisa*, nº 101, pp.128-40, jul. 1997.
- GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, 1995.
- HELLER, A. *Para Mudar a Vida*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- MARTINS, A. M. *Educação, Mudança e Resistência: Práticas Profissionais e Limites do Estado*. São Paulo, FE/USP, 1996. (Dissertação de mestrado).
- MARTINS, A.M, FRANCO, M.L.B. "Do Contexto ao Texto: Questões para Discussão", in *Cadernos de Pesquisa*, nº 100, p.149-65, mar. 1997.

- MARTUCCELLI, D. "As Contradições Políticas do Multiculturalismo", in *Revista Brasileira de Educação*, nº 2, pp.18-32, mai-ago. 1996.
- MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.
- OEI — Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. "Governabilidade Democrática e dos Sistemas Educacionais", in *Cadernos de Pesquisa*, nº 100, pp.121-48, mar.1997.
- OFFE, C. *Dominação Política e Estrutura de Classe: Contribuição à Análise dos Sistemas Sociais do Capitalismo Tardio*. s/d.
- PAIVA, V. "Que Política Educacional Queremos?", in *Educação e Sociedade*, nº 21, pp. 121-40, mai.-ago., 1985.
- PINTO, R. P. "Movimento Negro e a Educação do Negro: a Ênfase na Identidade", in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 86, pp.25-38, ago.1993.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria de Educação. *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, SME, 1991.
- . *Multieducação. Proposta 1*. Rio de Janeiro, SME, 1993.
- . *Proposta 2*. Rio de Janeiro, SME, 1994.
- . *Proposta 3*. Rio de Janeiro, SME, 1995.
- SANTOS, A. S. N. "Inclusão da disciplina 'Introdução aos Estudos Africanos' no Currículo Oficial da Rede Estadual de 1º e 2º Grau da Bahia", in *Cadernos de Pesquisa*, nº 63, pp. 69-71, nov. 1987.
- SÃO PAULO (Município), Secretaria de Educação. *Cadernos de Formação* nº 1, 2, 3. São Paulo, SME/DOT, 1990/1991 [Série: Ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade].
- SILVA, T. T. da. *Territórios Contestados*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- TORRES, R. M. *Que (e como) é Necessário Aprender? Necessidades Básicas de Aprendizagem e Conteúdos Curriculares*. Campinas, Papirus, 1994.
- VEIGA NETO, A. "Currículo e interdisciplinaridade", in MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, Papirus, 1997.