



Reforma Curricular: um novo desafio

*Daniela Motta de Oliveira**

Resumo

A discussão sobre a reforma curricular do ensino fundamental é uma necessidade da escola; ao mesmo tempo, está ligada às definições político-ideológicas presentes no arcabouço jurídico que determina esta reforma. Assim, é necessário refletir sobre esta problemática e buscar caminhos que possibilitem uma reforma curricular comprometida com o ideal de homem e cidadão que se deseja formar.

Introdução

A discussão a respeito da reforma curricular para o ensino fundamental não pode ocorrer isoladamente, uma vez que esta problemática envolve, além dos aspectos curriculares, outras questões mais amplas, pertinentes à política global do governo, à capacitação de recursos humanos e à disponibilidade de recursos financeiros, entre outros.

O arcabouço jurídico decorrente da publicação da LDB nº.9.394/96 aponta para mudanças na educação de maneira geral e no ensino fundamental, de maneira específica.

* Professora do Depto de Matemática do C. A. João XXIII. Membro da Comissão de Reforma do Ensino Fundamental do C. A. João XXIII. Mestranda em Educação – Faculdade de Educação da UFJF.

Estas mudanças estão descritas não apenas nas Resoluções e Normatizações do Conselho Nacional de Educação, como também nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes documentos, definidores da concepção de educação que permeia as políticas públicas para a educação nacional, traduzem o viés ideológico que vem orientando as reformas dos anos de 1990.

Este texto pretende enfatizar que uma Reforma Curricular pode, e deve, ocorrer numa perspectiva socializadora e democratizadora, ainda que o contexto das políticas públicas para a educação brasileira não apontem para este caminho.

No item 1, buscar-se-á demonstrar que no plano educacional promoveu-se o ajuste à globalização excludente, no qual o Banco Mundial constituiu-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento. A educação deixou de ser um direito para transformar-se em mercadoria, subordinando-se à lógica do mercado.

As proposições para uma Reforma Curricular presentes na legislação serão apresentadas no item 2, destacando-se dos textos legais os principais avanços que apontam para a elaboração da Proposta Pedagógica da Escola. As noções de qualidade, competência e avaliação, cerne do discurso oficial, serão apresentadas no item 3 deste texto, na perspectiva de se compreender a relação entre o texto legal e as reformas em curso. Finalmente, nas *Considerações Finais*, serão apresentados indicadores para uma reforma curricular comprometida com um projeto baseado na solidariedade e igualdade que somente podem ser garantidos no espaço público.

1. O projeto Neoliberal de Estado Mínimo e seus impactos nas políticas públicas

O colapso da social-democracia e a sua incapacidade de revitalização num contexto de crise econômica abriram espaço para que as forças conservadoras se rearticulassem ideológica e politicamente em torno dos princípios liberais, propugnando o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e pregando que, à medida em que se desenvolvessem as habilidades e competitividade individuais, o mercado produziria o bem-estar social (AZEVEDO, 1997)

O chamado neoliberalismo tira o caráter regulador do Estado, bem como a dimensão histórica dos sistemas de proteção social. Assim, "o Estado aparece como autor coadjuvante" (GRACINDO, 1997, p. 8); as políticas sociais passam a ser consideradas como estímulo à indolência e permissividade social, induzindo os beneficiários à acomodação e à dependência do Estado.

As correntes neoliberais têm em Hayek o expoente desta tradição de pensamento. Recorrendo a Hayek, AZEVEDO (1997) afirma que o "neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal" (AZEVEDO, 1997, p. 11).

Nesta ótica, a noção de liberdade individual preconizada pelo liberalismo clássico é reestabelecida, pressupondo que o Estado de direito não pode interferir senão nas normas gerais para evitar produzir discriminação entre as pessoas. A intervenção estatal na economia seria coibidora da liberdade individual.

Desta forma, o neoliberalismo defende o “Estado Mínimo”, atribuindo ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho; a intervenção do Estado na economia levaria, segundo o pensamento neoliberal, à igualdade artificial das condições de concorrência e competitividade, impedindo a emergência dos estímulos individuais necessários à produção e competição numa sociedade livre.

A idéia de êxito não está ligada à noção de cooperação ou solidariedade, mas à competição, o que, de acordo com CORAGGIO (1995), justifica a idéia de que ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado estabelece, respondendo com rapidez e eficiência às suas mudanças; esta competitividade pode ser “autêntica, sustentável e baseada em investimentos em capital humano” (CORAGGIO, 1995, p. 80).

Aparentemente técnicas, tais recomendações sugerem uma despolitização da economia; entretanto, as reformas institucionais que tais recomendações exigem, de modo geral, nas economias periféricas, são praticamente impostas às sociedades, seja por processos politicamente legitimados, porque decididos por instâncias legislativas comprometidas com as elites nacionais e internacionais, seja por pressões derivadas das crises econômicas, na medida em que se busque apoio dos órgãos financeiros internacionais; em ambos os casos, estas recomendações são apresentadas a partir de um discurso teórico-ideológico que as apresenta como a única possibilidade real de se alcançar o crescimento econômico e a estabilidade política.

No que diz respeito às políticas sociais, a referência também é o livre mercado. Na lógica neoliberal, os mecanismos de proteção destinados aos trabalhadores desestimulam a competitividade e infringem a ética do trabalho; os seguros constroem o equilíbrio do mercado, e as políticas governamentais tendem a aumentar o déficit público.

É neste contexto que se assinala, na elaboração das políticas públicas brasileiras e, em especial, naquelas destinadas à educação, a influência do Banco Mundial, que, junto com o FMI-Fundo Monetário Internacional, tem um papel de destaque no processo de globalização dos mercados e de redefinição do papel do Estado.

1.1. Os Impactos do Neoliberalismo na Educação

Coerente com os princípios do liberalismo clássico, o neoliberalismo não questiona a responsabilidade do governo na garantia do acesso ao nível básico de ensino. No entanto, afirma que

“...os poderes públicos devem transferir ou dividir suas possibilidades administrativas com o setor privado, como um meio de

estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços (AZEVEDO, 1997, p. 15)

Assim, a dimensão da educação enquanto política pública, de responsabilidade do Estado, é vista como parte integrante da crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado nesse século.

Na ótica neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade; sendo assim, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional são resultantes da ineficácia da escola e da incompetência dos que nela trabalham. Na realidade, para os neoliberais, a crise dos sistemas educacionais é uma crise gerencial, cujas soluções seriam a promoção de mudanças nas práticas pedagógicas, tornando-as eficientes; a reestruturação do sistema para flexibilizar a oferta educacional, mudança nas estratégias de gestão; reformulação do perfil dos professores, requalificando-os, entre outros (GENTILI, 1996, p. 18).

A crise social ocorre porque os sistemas institucionais dependentes da esfera do Estado não atuam como mercados; assim, a grande estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação, saúde, previdência, políticas de emprego, entre outras, da esfera política para a esfera do mercado.

Nesta direção, o neoliberalismo estabelece princípios baseados no mérito e na competitividade, submetendo as escolas e as instituições escolares aos critérios de avaliação aplicados numa empresa, ou seja, a partir do conceito de "qualidade total".

Sendo assim, a função social da escola esgota-se na promoção da empregabilidade, isto é, na "capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho" (GENTILI, 1996, p. 25).

Ainda de acordo com GENTILI (1996), os governos neoliberais, se por um lado promovem uma descentralização, tais como a municipalização do ensino ou mesmo o repasse financeiro diretamente às escolas, por outro lado centralizam certas funções, quais sejam

a) a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil);

b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelecer os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional;

c) associada à questão anterior, a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (GENTILI, 1996, p. 27).

Em outras palavras, o Estado neoliberal se coloca como mínimo no que se refere ao financiamento da educação e máximo ao centralizar o conhecimento oficial, ao estabelecer mecanismos verticalizados de avaliação e ao retirar a autonomia pedagógica das instituições e dos professores (GENTILI, 1996).

Sob a égide de reformas, iniciativas e programas foram e estão sendo implementados na perspectiva de acomodar o ensino a tais demandas. Assim, alteram-se os mecanismos de gestão interna da educação, que agora são baseados na idéia de "qualidade total", ao mesmo tempo em que são estabelecidos mecanismos de controle externo para verificar esta qualidade.

Neste quadro, a LDB nº 9.394/96 não poderia ser diferente – sua concepção minimalista permite que sua implementação se dê de forma a atender as atuais exigências ético-político-econômicas.

2. Aspectos Legais das Diretrizes Curriculares

A Constituição de 1988 representou um grande avanço na definição da área educacional. A reafirmação da educação como um direito do cidadão e dever do Estado, da sociedade e da família ampliou a definição de educação, indicando novos contornos para a educação escolar. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, consagra o disposto na Constituição e propõe mudanças importantes no que diz respeito à educação básica e em especial, ao ensino fundamental.

O artigo 1º do Título I da LDB explicita a concepção de educação que orienta os dispositivos do conjunto do texto, e o segundo parágrafo do mesmo artigo estabelece a vinculação da educação ao mundo do trabalho e da prática social:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Neste aspecto, a LDB 9394/96 amplia o papel socializador da escola e da família, ao mesmo tempo em que acentua que a qualificação do trabalhador de novo tipo passou a depender de outras características que não a educação formal, uma vez que "o mundo do trabalho já está a exigir dos trabalhadores qualificação e atualização permanentes". (PL n.º 4.155/98, 1999, p. 13).

No que diz respeito à organização da educação, a LDB estabelece dois níveis, quais sejam a educação básica, que compreende a educação infantil (0 a 6 anos), ensino fundamental (7 aos 14 anos) e ensino médio, e a educação superior. Embora o conceito de educação básica presente na legislação represente mais um avanço, a manutenção da obrigatoriedade apenas no ensino fundamental, significa que, na prática, a educação infantil e o ensino médio continuarão ainda restritos a uma pequena parcela da população e desprovidos de incentivos governamentais.

No que se refere à organização escolar há também uma nova perspectiva: a Lei é clara ao conceder aos sistemas liberdade de organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, ou outros, de acordo com o projeto pedagógico da escola. Ao mesmo tempo, o aumento da carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias (artigos 23 e 24) pode ser um avanço se atrelado, por exemplo, à ampliação da jornada nas escolas públicas, de forma a possibilitar outras oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Merece destaque, ainda, o que se refere ao papel e ao perfil profissional dos professores, que ficam comprometidos com a proposta pedagógica da escola, conforme se vê no Artigo 13:

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Este artigo, além de traçar o perfil do profissional que deverá atuar na escola básica, aponta, ao mesmo tempo, indicativos para os cursos de formação de professores, que terão a responsabilidade de preparar os profissionais para atuarem na perspectiva apontada pela legislação.

De acordo com o MEC (2000), as mudanças propostas pela nova legislação podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

(a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; (b) foco nas competências

a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação dos resultados. (MEC, 2000, p. 4)

Assim sendo, a normatização e recomendações nacionais situam-se num quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica, reafirmação da autonomia escolar e diversidade curricular, sinalizando para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais contemporâneo para reger as relações entre os centros dos sistemas e as unidades escolares (MEC, 2001). Os estabelecimentos escolares passam a gozar de autonomia pedagógica e progressivos graus de autonomia financeira, e a União se incumbem de estabelecer um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar que atinja toda a estrutura da educação brasileira, inclusive o ensino superior (CURY, 2000).

A fim de atender aos pressupostos legais, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) têm exercido sua função deliberativa, apresentando as diretrizes curriculares nacionais, base para a elaboração e implementação das reformas curriculares apontadas.

O Parecer CEB 04/98, define, pois, que Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são

o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de 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 (MEC, 1998, p. 2).

O detalhamento da proposta da CEB enfatiza também a sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda que se garanta a função deste como "elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação" (MEC, 1998, p. 2), ainda que estes não tenham caráter obrigatório. De todo modo, com as DCN e os PCN, o MEC apresenta uma clara concepção de organização pedagógica, que busca articular os chamados princípios Éticos, Políticos e Estéticos com as Áreas de Conhecimento¹ e os aspectos da Vida Cidadã². De acordo com o parecer em questão,

1 Áreas de Conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB). (MEC, 1998. p. 5)

2 Vida Cidadã: articulação entre vários de seus aspectos: Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura, Linguagens (MEC, 1998. p. 5)

A instituição de uma Base Nacional Comum com uma Parte Diversificada, a partir da LDB, supõe um novo paradigma curricular que articule a Educação Fundamental com a Vida Cidadã. O significado que atribuímos à Vida Cidadã é o do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor (MEC, 1998, p. 4).

Para a organização do projeto pedagógico das escolas três recomendações são destacadas como essenciais: a primeira é a de que se busque definir os conceitos específicos de cada área do conhecimento, tendo como referência a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre as várias áreas, o que poderá ser desenvolvido na Parte Diversificada; a segunda é de que o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas tenham como referência os PCN e as Propostas Curriculares dos Estados e Municípios, a fim de estejam integrados à Base Comum Nacional. Finalmente, recomenda-se ainda cautela em não adotar apenas uma visão teórico-metodológica, de forma a possibilitar a "criação e recriação de cada escola, com suas equipes pedagógicas, a cada ano de trabalho" (MEC, 1998, p. 5).

3. Considerações sobre a Reforma Curricular

As transformações que vêm se dando na administração e na gestão do sistema educacional revelam uma forte tendência das reformas educacionais implementadas nos últimos anos. Muitas medidas são tomadas em favor da descentralização administrativa, autonomia da escola e flexibilização curricular, aspectos essenciais para a Escola pública de qualidade.

No entanto, ao trazer para a União a função normativa, a LDB expressa uma postura centralizadora que se contradiz com os princípios alardeados de descentralização, especialmente no que diz respeito à autonomia da escola e gestão democrática.

Estas contradições parecem não ser mero acaso. Como alerta SACRISTÁN (1996), "sob o guarda-chuva da denominação de reformas tem guardada uma infinidade de tipos de iniciativas e programas com propósitos muito variados" (SACRISTÁN, 1996, p. 51). Neste sentido, em algumas reformas a intenção de controle é mesmo explicitada e ambigualmente justaposta ao propósito de tornar as escolas espaços de criatividade e investigação, o que leva a crer que o que se pretende é formar uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, direcionada para a produtividade, para o lucro e o consumo.

Neste sentido, a ênfase dada às propostas curriculares caminham na direção do indivíduo, na sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade –

contrário, portanto, à intenção de se produzir escolas, professores e alunos comprometidos com a emancipação dos indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A reforma curricular é justificada diante das transformações científicas e tecnológicas; é necessário que a escola possibilite a integração ao mundo do trabalho, pois “sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra” (MEC, 2001, p. 9).

Assim, o discurso político-educacional centraliza a questão da modernização e da adaptação ao mercado de trabalho, não obstante o documento afirmar que

Essa reforma curricular concebe a educação como tendo papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias” (MEC, 2001, p. 9).

Se novas tarefas se colocam à escola, necessariamente também se colocam para os professores, o que leva à revisão da formação docente, na perspectiva de se responder aos novos desafios. Segundo o MEC, é necessário uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação, quais sejam

A organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (MEC, 2001, p. 11)

Evidencia-se mais uma vez a preocupação em estabelecer propostas técnicas sobre as quais o currículo deve ser estruturado sem, no entanto, aprofundar uma análise na perspectiva de se verificar porque os conteúdos, até o momento exigidos, estão relacionados ao fracasso escolar.

Desta forma, depreende-se que a concepção de educação subjacente ao arcabouço jurídico preocupa-se menos com as condições de ensino e mais com os resultados finais. Em outras palavras, o discurso da eficiência aliado às políticas que reduzem os gastos sociais apontam para um melhor resultado com utilização mais eficiente dos recursos limitados.

É necessário mencionar ainda que a LDB explicita diretamente a questão da qualidade e da avaliação da educação, conceitos fundamentais da política governamental em curso e que têm implicação direta na proposta de formação docente decorrente da lei.

A garantia do padrão de qualidade é um dos princípios básicos previstos no Art. 3. E a avaliação é uma das atribuições da União para a organização da educação, conforme o Art. 8, inciso VI. A LDB define também os meios necessários ao desenvolvimento das ações de caráter avaliativo, incluindo as atividades de avaliação da qualidade entre as despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 70, inciso IV, Art. 71, inciso I), bem como prevê, nas Disposições Transitórias, a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de rendimento escolar (Art. 87, § 3º, inciso IV).

As definições legais vez respaldaram programas anteriormente desenvolvidos; neste caso, projetos de avaliação da qualidade, parte integrante de acordos e convênios firmados com agências multilaterais que prevêm projetos de monitoramento e avaliação das políticas públicas implantadas nas redes escolares públicas, com a preocupação de estimar as relações custo-benefício destas intervenções e subsidiar a continuidade das reformas.

Não cabe aqui discutir os programas de avaliação nem a utilização de seus dados. A questão é destacar que as reformas educacionais implantadas na década de 90 foram fundamentadas em argumentações que atribuíam os problemas existentes ao mau uso das verbas em detrimento da sua insuficiência. Neste sentido, tanto os mecanismos avaliativos quanto a introdução do FUNDEF vieram a consolidar a idéia de que é necessário redirecionar os recursos, e não criar novas fontes.

Considerações Finais

A construção coletiva da proposta pedagógica da escola é uma inovação inequívoca da nova LDB, em que pesem as preocupações expostas nesse texto. Não há dúvidas de que a elaboração de uma proposta pedagógica construída pela comunidade escolar recobre-se de legitimidade e, mais ainda, compromete a escola com a qualidade do ensino que fornece – é esta chamada à participação que garante a autonomia e a democracia na escola.

É preciso também debater em torno de um projeto de sociedade, para que o projeto de educação esteja vinculado a esse projeto de sociedade; mesmo reconhecendo que o neoliberalismo negue essa vinculação, é necessário destacar que nenhum governo “maquiavelicamente” controla uma sociedade, mais ainda, uma área tão dinâmica como a educação.

A retórica neoliberal sobre qualidade, ainda que hegemônica no momento, não é a única; trata-se aqui de defender uma concepção sociológica e política da educação, cuja noção de qualidade baseia-se no combate às desigualdades, dominações e injustiças. É uma noção de “*qualidade política e não técnica, sociológica e não gerencial, crítica e não pragmática*” (SILVA, 1996, p. 171). A aferição da “qualidade” através das avaliações de desempenho têm se tornado uma referência nacional na formulação das políticas públicas para a educação.

O quadro que emerge destas avaliações permite concluir que, mesmo considerando as limitações das dimensões educacionais contidos nestes instrumentos, a qualidade do ensino ministrado é bastante precária. Isto leva a crer que, se outros objetivos fossem também analisados, tais como o desenvolvimento da cidadania, os resultados seriam ainda mais preocupantes.

Para se promover uma reforma verdadeiramente transformadora, é preciso, em primeiro lugar, descobrir quais os desafios concretos que se têm e quais medidas são necessárias para alcançá-los. Assim, torna-se necessário discutir sobre o que significa educar, quais conhecimentos são importantes e merecem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e/ou excluídos, quais as metodologias e formas de saber e aprender deverão ser privilegiadas.

Em segundo lugar, é preciso se analisar porque os conteúdos até agora exigidos têm levado ao fracasso escolar de certos grupos sociais – ou seja, não se trata apenas de uma discussão técnica sobre como devem ser estruturados os currículos.

Finalmente, é preciso aproveitar relativa flexibilidade encontrada nas propostas legais e institucionais de currículo nacional para a produção de propostas que verdadeiramente contribuam para a formação do cidadão crítico e criativo.

Em outras palavras, a grande tarefa a ser realizada na construção de uma proposta curricular é encontrar os caminhos para os quais podem-se afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, e das perspectivas do individualismo.

Neste contexto de reflexão, é mister que coletivamente se discutam temas como a organização conteudista e seriada, que marcam a trajetória escolar, a avaliação, a recuperação... Mais que isto, é importante que se definam as finalidades da escola, a estrutura organizacional, as relações professor/aluno, os processos de decisão, metodologias, enfim, uma proposta pedagógica que tome corpo e alma daqueles que a conceberam; uma proposta que faça parte do Regimento Escolar, uma vez que ambos os documentos devem estar articulados a fim de que se garanta a efetiva possibilidade de ação escolar.

Mais uma vez, destaca-se a compreensão de que as escolas avançam quando possuem um projeto construído coletivamente, em que o desenvolvimento do currículo e a ação docente estão coordenados – a autonomia e a democracia da escola somente têm sentido se partem do compromisso de toda a comunidade educacional.

Sendo assim, a discussão sobre a reforma curricular do ensino fundamental pode representar uma oportunidade ímpar de análise não apenas sobre conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas sobre a organização do trabalho, dos tempos e espaços educacionais, dos processos diferenciados de construção do conhecimento e da cultura. É a oportunidade de se buscar, juntos, a superação da cultura e dos processos excludentes e seletivos que dominam o pensamento pedagógico; é o momento de se incorporar uma nova cultura escolar e profissional a serviço do direito de todos a uma educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Flávio Anísio. Formação do "Cidadão Trabalhador": Educação e Cidadania no contexto do "Novo Industrialismo". In: NEVES (org.): *Educação e Política no Limiar do séc. XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 200p.
- AZEVEDO, Janete Lins. *A Educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997. 75p.
- BATISTA Jr., Paulo Nogueira. *Mitos da Globalização*. São Paulo: Pedex, 1998, 75p.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL, "Lei n.º 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23.12.96, p. 27.833-27.841, 1996.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Parecer CEB n.º 01/99, Diretrizes Curriculares para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Resolução CEB n.º 2, de 19/04/1999 - Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade Normal*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 1999.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, fevereiro de 2001.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Resolução CEB 04/98, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, janeiro de 1998.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação. Brasília, maio de 2000.
- CARDOSO, Miram Limoeiro. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo A. A. (org.). *Globalização Excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de & outros. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. 279p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A evolução da legislação. In: *Cadernos do Observatório*. n.º 2. Ibase - Observatório da cidadania. 2000.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: Novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos-velhos problemas. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, vol. 13. n.º 1. ANPAE. An/Jun. 1997.

- LESBAUPIN, Ivo (Org.) *O Desmonte da Nação: Balanço do Governo FHC*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999. 199p.
- MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, *Parecer nº 1132/97, Dispõe sobre a Educação Básica nos termos da lei 9394/96*. Conselho Estadual de Educação. Belo Horizonte, 12 de novembro de 1997.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Brasil ano 2000: Uma nova divisão de trabalho na Educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997. 112 p.
- _____. (org.) *Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997. 180p.
- _____. (org.) *Educação e Política no Limiar do séc. XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000. 200p.
- OLIVEIRA, Daniela Motta de. *Projeto de Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação da UFJF. Juiz de Fora, abril de 2001 (mimeo).
- _____. *Estado e Políticas Públicas: desafios para a contemporaneidade*. In: *Revista Instrumento*. V. 3. nº 1. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.
- SILVA, Tomás Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs). *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. 188p.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de & outros. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. 279p.