

O CURRÍCULO E OS SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL

Antonio Chizzotti
Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
São Paulo, São Paulo

Resumo

O artigo busca desvelar os modelos subjacentes às propostas curriculares no Brasil, de modo a contribuir com o esclarecimento das contradições que os sistemas públicos de educação têm vivenciado. A organização e o desenvolvimento do mundo ocidental em Estados Nacionais foram, e continuam sendo, determinantes nas opções educativas escolares. São apresentados dois modelos – o de tradição republicana e o de extração liberal - que convivem não harmonicamente na escola brasileira. As propostas curriculares no Brasil estão híbridas e requerem um olhar atento, além de uma ação que não perca de vista conquistas históricas relativas à escolarização, que incluem a consideração de dois princípios e um objetivo fundamental: ter uma base nacional comum no currículo brasileiro, valorizar os sujeitos envolvidos no processo curricular e não perder de vista e ampliar o direito à educação escolar. O artigo propõe a compreensão do currículo como um instrumento social de responsabilidade coletiva, que supõe a participação de cada um e visa: à autonomia do indivíduo em comunidade; à preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e à construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

Palavras-chave: Currículo. Sistemas de Ensino. Estado. Direito a Educação.

Abstract

The article aims to unveil the models underlying the curriculum proposals in Brazil, in order to contribute to the clarification of the contradictions that public education systems have experienced. The organization and development of the western world into Nation States was, and still remains, determinant for the options of education at School. Two models are presented - the one of republican tradition and the other one of liberal extraction – these models don't coexist harmoniously into the Brazilian School. The curriculum proposals, in Brazil are hybrid and require a watchful eye plus an action that does not lose sight of historic achievements related to the schooling process, which includes consider two principles and a fundamental goal: to have a national common base in the Brazilian curriculum, value the subjects involved in the curriculum and not lose sight extending the right to school education. The article proposes an understanding of the curriculum as a social instrument of collective responsibility, which presupposes the participation of each and aims: the autonomy of the individual in the community; preparation to live and (re)create a life with dignity, and the permanent construction of a school that values knowledge, that is a space of democratic and solidary coexistence, that prepares the subjects for insertion into social life throughout work.

Keywords: Curriculum. Educational Systems. State. Right to Education.

O artigo analisa a relação entre a organização dos sistemas brasileiros de ensino na sua relação com a formação/reforma do Estado e a constituição do currículo escolar.

As condições histórico-sociais que definiram a organização dos Estados Nacionais foram determinantes nas opções sócio-educativas escolares, assim como na definição das finalidades educacionais, na organização pedagógica, conteúdos e métodos escolares. Não há como tomar a escola e o currículo, como objetos de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado.

Remontar à origem histórica dos sistemas escolares e dos conteúdos prevalentes do ensino permite identificar duas tradições históricas: a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado, desenvolvido sobretudo na Alemanha, França, Holanda e Suíça, na primeira metade do século XIX, que influenciou sistemas de educação contemporâneos europeus, latino-americanos e, particularmente, o sistema brasileiro; e a outra tradição, a de um sistema descentralizado, que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente da iniciativa privada.

Na primeira concepção, a educação é monopólio estatal, está onipresente na ação do Estado, cabendo-lhe a oferta de um ensino gratuito que pretende atender ao ideal de universalidade como fundamento da democracia e da formação da cidadania, de modo a assegurar o que se considera conhecimentos básicos indispensáveis a todos os cidadãos.

Na tradição republicana a oferta da educação é dever do Estado e o sistema de ensino é centralizado; na tradição de extração liberal, ele é descentralizado, cabendo ao Estado apenas supervisioná-lo, já que sua organização é proposta prioritariamente pela iniciativa privada. Estados exemplares de tradição republicana são a Inglaterra e os EUA.

As duas tradições históricas geraram impactos diferentes nos currículos escolares. Na segunda metade do século XX e no XXI, em alguns países, incluindo o Brasil, que tem a sua tradição mais ligada à escola francesa, as duas tradições se encontram (ou desencontram) mais enfática e visivelmente, e geram propostas curriculares híbridas e contraditórias. A superposição das duas tradições não ocorre sem desacordos, incoerências, enfrentamentos e problemas. Cabe, assim, o questionamento: haverá possibilidade de coexistência das duas proposições?

O currículo escolar e a construção de duas tradições

Na Modernidade, concomitante à chegada de novas organizações: econômica – que assentou os pilares capitalistas - e política - que se deu pela secularização dos poderes por meio da organização do Estado Nacional, desenvolveram-se, não linearmente, as primeiras noções de currículo como processo ensino-aprendizagem mais exposto ao controle, com sequência, completude e, posteriormente, certificação. O que virá a chamar-se currículo escolar ganha expressão com o desenvolvimento dos Estados Nacionais. Historicamente, o processo de escolarização, entendido como institucionalizado, sequenciado e passível de avaliação e controle, teria se iniciado nesse amplo momento.

Hamilton (1992), buscando resposta sobre a aparição mais remota da expressão

currículo ligada à idéia de escolarização, afirma:

... Em Leiden e Glasgow, e numa referência subsequente nos registros de 1643 da Grammar School de Glasgow (a instituição que alimentava a Universidade), 'curriculum' referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta. No caso de Leiden, por exemplo, era usado na forma: 'tendo completado o curriculum de seus estudos'.

Nesta medida, 'curriculum' parece ter confirmado a idéia - já refletida na adoção de 'classe' - de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto ordo (um sentido de seqüência interna). Assim, falar de um 'curriculum' pós-Reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial." (p.23).

Se, de um lado, o currículo - embrião da escola para todos - revelou uma preocupação com a extensão quantitativa da educação escolar, de outro lado, contraditoriamente, ele: 1) na prática escolar, na sua origem, foi um processo que pressupôs vigilância, controle e poder de uns sobre outros; e 2) como área de conhecimento não cultivou, inicialmente, estudos acerca da compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo pretensamente neutro.

Do seu caráter utilitarista e eficientista, a área de currículo evoluiu para um pensamento crítico, que o desvendou nessas intencionalidades e o compreendeu em suas possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural. A ampliação do debate teórico da área e a prática curricular têm revelado o quanto a sociedade do século XXI revela e oculta pressupostos e intencionalidades da educação, o que torna ainda mais urgente o avanço na reflexão sobre a teoria e a prática curriculares.

A educação escolar tem sido considerada um direito objetivo que o Estado deve garantir a todos os cidadãos e um direito subjetivo de cada um, o de receber uma formação escolar de qualidade, necessária à participação qualificada na vida social. Nesta perspectiva, o currículo escolar deve ser proposto e avaliado oficialmente, de modo a garantir a qualidade social do ensino oferecido e a permitir a ascensão dos estudantes aos níveis superiores de ensino. A proposição e a supervisão do currículo, do corpo docente e a gestão da educação, são da competência do Estado, delegável, apenas sob condições especiais.

Nesses pressupostos apóiam-se as duas tradições históricas construídas: a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado e a de um sistema descentralizado, que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente de iniciativas privadas.

Na Alemanha, a restauração da Prússia nasce dos escombros da invasão napoleônica

com o movimento de reconstrução da unidade nacional. Os apelos do Discurso à *Nação Alemã* de Fichte, entre 1807-1808, exprimem o ideário de transformação do Estado: a formação de um forte elo de solidariedade moral para reerguer o sentimento nacional. As reformas de Von Stein e Hardenberg dão nova configuração ao Estado, ao mesmo tempo em que Humboldt organiza a educação pública em torno do conceito *Bildung*. Esse exemplo revela como a escola alemã organizou-se e deu forma específica ao currículo de modo a atender a demanda histórica posta ao Estado alemão.

Na França, um projeto de organização de um sistema de escolas é formalizado por Tayllerand na Assembléia Constituinte e, com conotações ideológicas conjunturais que forjaram a hegemonia burguesa, foi abraçado por Condorcet e o Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa (1791-1792), discutido na Convenção Nacional (1792-1795) e no Diretório (1795-1799), reformulado no Consulado (1801) e estruturado no Império (1808). A escolaridade básica gratuita, iniciada por Guizot na Reforma de 1830 e consagrada pela Reforma de Ferry, entre 1880-1882, esteve presente na Reforma Langevin-Wallon, em 1947, e está presente na proposta curricular de 2006. Professa um ideário republicano, buscando o que é compreendido como a forma mais perfeita de vida democrática, o que inclui a responsabilidade indeclinável de promover a educação de todos os membros da sociedade, com o objetivo de formar uma comunidade de cidadãos livres, iguais e autônomos. Nos currículos dos sistemas de ensino centralizados, advindos do ideal universalista republicano, que se organizaram tendo como referência a transmissão da cultura comum, organizada e tutelada pelo Estado como cimento da coesão social, a finalidade é a formação para a cidadania compreendida como: a comunhão coletiva na igualdade universal ao direito à cultura comum, sem distinções econômicas, diferenças sociais ou particularismos culturais, que busca garantir, a toda população, igualdade de oportunidades. O objetivo primordial de garantir o acesso à cultura comum é o estreitamento dos laços de solidariedade coletiva e a solidificação da coesão social.

O currículo deve atender o interesse de formar uma unidade solidária, partilhando normas e valores comuns, mediante um programa de conhecimentos básicos obrigatórios para todos os cidadãos que devem ter, nessa concepção, igualdade de direitos. Incumbe ao Estado veicular uma moral de vida coletiva, difundir um conjunto de saberes, linguagens e práticas cuja aquisição depende da escola, e propor uma referência comum para todos como meio indispensável para participar da vida social e assumir um posto de trabalho.

O currículo dos sistemas de ensino de extração liberal, por outro lado, preconiza ações do Estado e políticas de educação sensivelmente diferentes: compete aos particulares, indivíduos ou associações, organizar e prover a educação, incumbindo o Estado de garantir os padrões curriculares de qualidade (*standards*) e estabelecer os critérios de avaliação para disponibilizar condições de escolha aos pais, no caso de crianças e adolescentes.

O papel do Estado na prestação dos serviços públicos, em lugar de provedor de serviços educacionais, limita-se ao de “comprador” de serviços oferecidos pelo mercado de prestadores de serviços. Ao invés de fornecer serviços educacionais, adquire-os, seja como agência central e compradora principal, seja por dotação em orçamento (cheques ou *vouchers* que são repassados a potenciais usuários ou entregues a instituições).

A ressurgência da pauta liberal está bem definida na *Education Reform Act* proposta pelo Estado britânico em 1988, sob o governo de Margaret Thatcher, mantida pelo partido *New Labor* de Blair. O objetivo prioritário dessa política curricular na Inglaterra foi elevar os *standards*, de *performance* a modelo dos estabelecimentos de ensino.

A criação dos *league tables* elabora o ranqueamento da *performance* das instituições escolares com base nos resultados obtidos pelos alunos nos testes e exames avaliativos, com o objetivo de que os pais (consumidores) tenham uma referência para escolher a escola para seus filhos. Forma-se o quase-mercado, segundo Glennester (1995). Esse ideário inspira a nova gestão gerencial da educação (*new educational management*), que prevê ampliar o setor privado via parcerias público-privadas e promove a externalização a partir do Estado, no todo ou em parte, das funções e serviços de gerenciamento da educação, conforme Vandenberghe (2001).

Assim, uma área em que, até então, o mercado não se inseria de forma direta, se transforma e a lógica do capital ascende e penetra com força surpreendentemente rápida nos meios escolares. Os procedimentos empresariais típicos adentram os sistemas de ensino em escala internacional sustentados pelos sistemas de avaliação¹.

A educação escolar, em parte ou no todo, sob pretexto de baixa eficiência dos serviços públicos, é transferida à iniciativa privada mediante a contratação de serviços, que vêm revestidos de aparato gerencial e estratégias de resultados.

Segundo Burbules e Torres,

Esse processo de privatizar a educação está ocorrendo no contexto de novas relações e arranjos entre nações, caracterizado por uma nova divisão global do trabalho, uma integração econômica de economias nacionais (...), a crescente concentração do poder em organizações supranacionais (como o Banco Mundial, o FMI, a ONU, a União Européia e o G-7), e aquilo que chamamos de “internacionalização” do Estado. (2004, p. 15).

Na última década do século passado e na primeira deste século, sob o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, as políticas curriculares sofreram significativos impactos que produziram reformas nos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino, reformulação de conteúdos escolares e de métodos de aprendizagem e geraram nova forma de avaliação de resultados, tendo, como referência, competências previamente definidas que devem ser adquiridas no curso da escolaridade básica. A convergência do ideário educacional, gerada a partir da definição das competências básicas e da avaliação, produziu normas comuns de gestão e referências comparativas entre instituições escolares e sistemas de ensino. Escolas e sistemas são ranqueados a partir da avaliação de resultados da suposta aprendizagem dos alunos.

A globalização produziu, de um lado, uma ampla integração cooperativa internacional e, de outro, intensificou vigorosamente a competição. O impacto desse processo nos sistemas de ensino gera o movimento de padronização do que se consideram competências fundamentais a serem adquiridas e um sistema de avaliação internacional que acelera a

competição no interior do universo escolar.

Os sistemas de ensino europeus, centralizados a partir dos seus estados membros e com o apoio de agências internacionais, estabeleceram um conjunto de normas de uso coletivo com o objetivo explícito de alcançar um alto nível de competitividade mundial, expresso na Declaração de Lisboa (CONSELHO EUROPEU, 2000).

Os sistemas nacionais de ensino, de inspiração liberal, adotaram normas e regras com o objetivo de regular o “mercado”² escolar por meio da avaliação da *performance* das escolas estabelecendo uma hierarquização comparativa dos estabelecimentos de ensino, como ocorre na Grã-Bretanha, Austrália e Estados Unidos. Seguindo a tendência internacional, o Brasil, de tradição mais ligada à escola francesa, tem sido permeável aos modelos de extração liberal, o que se observa por meio de suas políticas públicas de educação, gerando a superposição de duas tradições, que nem sempre se encontram em ideário e propostas curriculares. Temos hoje um modelo híbrido, que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias.

O currículo como *crooner* dessa orquestra

A competição internacional mobilizou os sistemas de ensino e trouxe o currículo escolar para o centro de uma vigorosa disputa econômica, política e cultural. Um campo de pesquisas e estudos, antes relativamente incólume aos conflitos epistemológicos e políticos, desponta como campo nuclear da acirrada luta pela hegemonia científica e política.

Em razão das novas exigências sociais e econômicas da globalização, a União Européia reconhece que “a educação e a formação devem desempenhar um papel fundamental para garantir que todos os cidadãos europeus adquiram as competências-chave necessárias para poder adaptar-se de modo flexível às mudanças” (CONSELHO EUROPEU, 2006, p.1).

A educação é declarada objetivo estratégico da União Européia com a incumbência de, no currículo, garantir a formação de indivíduos preparados para uma “economia baseada no conhecimento mais competitivo e dinâmico do mundo, capaz de ter um crescimento sustentável...” (CONSELHO EUROPEU, 2000, p.1).

Os Estados nacionais, com apoio de agências internacionais, passam a interferir diretamente no currículo escolar. Em 1987, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) patrocinou pesquisa sobre currículos escolares, coordenado por Skilbeck (1990) por meio do Centro de Pesquisa e Inovação em Educação. Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial patrocinaram a Conferência Mundial “Educação para Todos”, com o propósito de estabelecer um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, cujo objetivo foi ampliar e renovar o alcance do currículo da educação básica. O documento tornou-se uma referência para os governos e organizações não governamentais internacionais

comprometidas com a meta de educação para todos.

Em 1993, os países que compõem a OCDE organizaram um projeto de Definição e Seleção das Competências-Chave (DeSeCo, 1997-2003) com o objetivo de identificá-las e definir o nível a ser atingido pelos jovens e adultos por meio da escolaridade. Foram definidos marcos de referência para a avaliação dos resultados por meio do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*).

A União Européia organizou um Grupo de Trabalho para definir as “Competências-Chave para Aprendizagem ao Longo da Vida”, formalizada na Recomendação do Parlamento e Conselho da União Européia (2006), documento que serviu de base para a organização dos currículos escolares dos países envolvidos. Em 2006, os países membros, cada um ao seu modo, introduziram nos respectivos sistemas de ensino o currículo moldado a partir do marco de referência europeu para a educação. As oito competências-chave, também denominadas fundamentais, básicas ou essenciais, definidas pelo marco de referência da educação européia são: 1ª. Comunicação em língua materna, 2ª. Comunicação em línguas estrangeiras, 3ª. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologias, 4ª. Competência digital, 5ª. Aprender a aprender, 6ª. Competências sociais e cívicas, 7ª. Espírito de iniciativa e espírito empresarial, e 8ª. Sensibilidade e expressão cultural (CONSELHO EUROPEU, 2006, Anexo 1).

Os países da União Européia e grande parte dos países membros da OCDE, respeitadas as particularidades históricas e peculiaridades dos respectivos sistemas nacionais de educação, propuseram currículos escolares calcados nas competências definidas.

Há uma tendência cada vez mais internacionalizada de homogeneização das preocupações em relação ao currículo. As reformas educacionais e curriculares no Brasil partilham desse movimento mundial de debates ideológicos e políticos sobre os currículos escolares. Alguns fatos assinalam as repercussões provocadas no Brasil.

Nos anos 1990, o Brasil participou do projeto de definição das necessidades básicas de aprendizagem, preconizada pelo Projeto de Educação para Todos, mantendo-se sujeito às condições e exigências do Banco Mundial, dentre as quais o apoio financeiro ao ensino fundamental.

A uniformização curricular da educação fundamental, preconizada pela OCDE, foi ensaiada com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a com a introdução do PISA como referência, sob o patrocínio do INEP, na avaliação dos resultados escolares. A avaliação dos sistemas de ensino e das instituições escolares, a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos, ingressou decisivamente no sistema brasileiro de avaliação nacional.

A reforma do Estado e a descentralização administrativa da União, no Brasil, remeteram a educação fundamental aos municípios. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, logo após, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) veio propor a distribuição de recursos aos municípios brasileiros, em situações díspares entre si. Essa disparidade tornou-

se mais evidente na organização e no gerenciamento do sistema escolar. Os municípios, em grande parte, em especial os de pequeno porte e poucos recursos, improvisaram a gestão do sistema de ensino ou recorreram à contratação de empresas privadas, que se especializaram no gerenciamento do todo ou de parte do sistema de ensino municipal.

As políticas públicas de currículo da educação básica, que são da responsabilidade imediata dos estados e municípios, têm empreendido iniciativas, predominantemente por meio de duas modalidades. A primeira, mais comum em propostas estaduais e em municípios de grande porte, mais ricos e mais bem estruturados, apresenta-se por meio de material apostilado / padronizado produzido pela própria rede pública de educação, que contrata profissionais para tal empreendimento, na sua maioria professores universitários. O material contém instrumentos específicos para os gestores, professores e alunos. Sua implantação, em geral, ocorre verticalmente, desde a secretaria da educação até os alunos e professores.

A segunda, mais comum em municípios de pequeno porte, em geral sem recursos e com pouca estrutura, apresenta-se por meio da compra, por redes públicas, de propostas padronizadas de ensino de empresas privadas de educação ou de organizações não governamentais. O material é produzido totalmente fora da rede pública de educação e também é implantado verticalmente desde a empresa até os professores e alunos, avalizado pelas secretarias de educação. O ingresso concorrencial de empresas educacionais no campo do currículo escolar da educação básica, com vistas à produção do material didático e paradidático para o ensino, ao gerenciamento do sistema de ensino, à formação de professores tornou-se um mercado dinâmico, disputado por empresas diversas: desde universidades a antigos “cursinhos para vestibular”, que expandiram suas atividades por meio de contratos com sistemas municipais de ensino, formando grandes grupos empresariais que se autoproclamam “sistemas de ensino”.

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas.

Essa polaridade de objetivos e fins da educação está presente nos discursos de diferentes atores que protagonizam reformas ou novos meios de gerir a educação e definir o currículo para a educação básica.

Na nova geopolítica globalizada, o currículo escolar tem sido disputado como espaço de intensas lutas pelo poder, que se revelam pelos conflitos e coexistências de diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento. As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política.

Como prática social de cunho educativo e pedagógico, o currículo é expressão de natureza sócio-política, como tem sido reconhecido pelas duas tradições.

Objetivos e princípios indispensáveis

O impacto mais evidente das mais recentes reformas educacionais de caráter globalizado na educação escolar brasileira é a produção de um distanciamento do modelo que a gerou, o de tradição republicana.

No afã de alinhar-se com as tendências internacionais para atender às pressões de demandas econômicas e políticas, a escola brasileira entrega-se às novas regras de financiamentos e gestão, que a direcionam ao novo modelo, o de inspiração liberal, que – por enquanto – convive, não harmonicamente, com o modelo anterior.

Neste novo perfil ainda estão contemplados: a escolaridade obrigatória – hoje de nove anos -, as diretrizes curriculares de caráter nacional e o acesso a base comum de conhecimentos e valores como elementos de garantia da coesão da nação e da manutenção e aprimoramento do Estado de Direito.

A implantação de sistemas centralizados de avaliação, que geram a regulação da educação escolar, é incorporada à escola brasileira, que para atender a essa demanda, aproxima-se, em seu funcionamento, de modelos empresariais de gestão e incorpora iniciativas privadas. Esse modelo adentra o Brasil solicitando resultados mensuráveis e rápidos para manter o país em condições de competir internacionalmente.

A chegada desse modelo encontra o país com grande *déficit* de formação de professores, quantitativa e qualitativamente. O caminho mais curto, embora problemático, é o mais adotado, o dos currículos prescritos, que, sob o argumento da má formação dos professores, torna-se uma forte alternativa. Há um impacto imediato nas práticas pedagógicas cujas conseqüências são: o não reconhecimento e a perda da autonomia dos educadores; a maximização da crença de que o papel dos professores é o de transmissores de conteúdos e executores de tarefas pré-determinadas por “especialistas em educação”; a submissão do professorado a uma estreita ideia de qualidade educacional; a individualização extrema de sua tarefa; a subtração da autoria pedagógica; a naturalização da não participação na formulação das políticas educacionais; a restrição dos espaços coletivos de formação e de debates com os pares; a desqualificação social do papel docente e, por fim, a institucionalização do processo. O impacto para os alunos é inevitável.

Enquanto a educação vem ganhando espaço no debate público e vem se tornando notícia e preocupação internacional, as vozes de seus sujeitos têm sido desconsideradas, desestimuladas e mesmo caladas.

No documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica, que antecedeu a definição da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, lê-se:

... faz-se mister enfrentar alguns entraves que se situam na escola e são de sua responsabilidade. Entre eles, vale destacar a formação e valorização dos docentes, assim como a construção de currículos que se mostrem mais adequados à realidade de nossos estabelecimentos escolares e às necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, revela-se tarefa

urgente a elaboração de subsídios para que a escola e os professores possam formular e desenvolver currículos atualizados, atraentes e capazes de facilitar o acesso de todos aos bens simbólicos produzidos na vida social. Além disso, urge que tais currículos tanto promovam a formação de uma base nacional comum quanto acolham a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e nossas escolas (BRASIL, 2010, p. 8).

Nesse documento, compreende-se, adequadamente, que o currículo escolar é um instrumento social de responsabilidade coletiva que supõe a participação de cada um.

Pesquisas têm demonstrado que políticas públicas de currículo da educação básica, que são da responsabilidade imediata dos estados e municípios, têm empreendido iniciativas que quase sempre geram a desvalorização dos sujeitos no processo curricular, o que não nos permitirá chegar a um bom resultado.

Um currículo prescrito que se imagina “pronto” já é desqualificado, em seu ponto de partida, como prática social.

...boa partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 122).

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

No Brasil, a herança da tradição republicana não está esgotada, ela coexiste com a da tradição liberal. Vivemos propostas curriculares híbridas que convivem em acordos e desacordos, incoerências e coerências, enfrentamentos e assimilações. É importante que, nesse processo, não se perca o essencial das conquistas históricas relativas à escolarização.

A história futura, como um pêndulo, poderá aprofundar mais o modelo de extração liberal ou buscar preservar princípios conquistados por meio do modelo republicano. Não há como evitar o hibridismo, mas é possível lutar por opções mais democráticas tendo claros os objetivos e princípios indispensáveis à educação escolar. Compreender os modelos subjacentes às propostas curriculares, de modo a contribuir com o esclarecimento das contradições que os sistemas públicos de educação - municipal, estadual e federal - têm vivenciado é um passo necessário, embora não suficiente. A partir do discernimento adquirido pela compreensão desses modelos, será preciso prosseguir nas opções de modo que a hibridização não se dê, aleatoriamente, a partir de visões ingênuas e aparentemente

consensuais.

O objetivo da construção da cidadania, propagado e desgastado em usos descuidados e nem sempre bem intencionados - caro ao modelo republicano - tem de ser retomado e ressignificado como sinal luminoso e iluminador.

Ter uma base nacional comum no currículo brasileiro é outro objetivo fundamental que merece ser aprofundado.

Valorizar como princípio e fazer valer como objetivo o direito à educação, contemplado tanto pelo modelo republicano quanto pelo liberal, é também indispensável.

E, por fim, ter dois princípios como norteadores de lutas e ações: valorizar a escola como espaço de convívio democrático e solidário e os sujeitos envolvidos no processo curricular, especialmente os professores, cuja voz tem sido calada. Os educadores são interlocutores importantes na definição das políticas públicas de educação e na elaboração das propostas curriculares. Se o currículo ganha vida na prática pedagógica, ele será tão mais vivo quanto mais valorizados e qualificados forem os que lhe dão vida.

Notas

¹ Esse controle foi abordado pelos autores, em relação ao ensino superior, no artigo: CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. Avaliação da produção docente no ensino superior: possibilidades e limites. In *Revista e-curriculum* (PUCSP), v. 05, p. 1-19, 2010.

² Devido à interferência histórica do papel do Estado nos sistemas de educação, nos referimos ao “mercado” educacional sempre entre aspas para distingui-lo do mercado. “Na oferta de serviços educacionais, a adoção de mecanismos típicos de mercado é bastante limitada. Seja por razões geográficas, em uma mesma região não é grande o número de “escolhas” disponíveis, seja por limitações à concorrência devido às regulações governamentais”. (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content... Acesso em: 25 out.2012.
- BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. Avaliação da produção docente no ensino superior: possibilidades e limites. In: *Revista Eletrônica e-curriculum* (PUCSP), v. 05, p. 1-19, 2010.
- CONSELHO EUROPEU. *Conclusões da Presidência*. Declaração de Lisboa 2000. Comunicado à imprensa nº 1/00. Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de março de 2000. Disponível em: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/001000-r.en.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2012.
- CONSELHO EUROPEU. *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. - Quadro de Referência. 16 dez. 2006. Anexo. Diário Oficial da União Europeia, 30 dez.2006 L394.10-18. Acesso em: 15 de agosto de 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre : Artmed, 1999.

- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO (OCDE). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.
- SKILBECK, Malcolm. *Curriculum reform. An overview of trends*. Paris: OECD, 1990.
- SOUZA, Sandra Zákia Lia de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação e Quase-Mercado no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 24, nº 84, p.873-895. Campinas: Cedes, 2003.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. UNESCO, 1990. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?...
- VANDENBERGHE, Vincent. Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. De Boeck Université, *Education et sociétés*, 2001/2 , nº 8, p.212.

Correspondência

Antonio Chizzotti – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil.
E-mail: anchizo@uol.com.br

Branca Jurema Ponce – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil.
E-mail: tresponces@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
