

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
RIO GRANDE DO SUL

COMISSÃO ESPECIAL DE IMPLANTAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA  
EDUCAÇÃO NACIONAL

Parecer nº 323/99

Processo CEED nº 408/27.00/98.5

Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e do ensino médio  
para o Sistema Estadual de Ensino.

**I - Introdução**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, gerou larga expectativa, quando de sua publicação, pelas alterações que introduziu no universo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à flexibilidade de organização do ensino e à ampliação da autonomia conferida às escolas com a descentralização de decisões. O período de transição - durante o qual a regulamentação da lei está se processando - estende-se já por quase dois anos. As escolas têm aproveitado esse tempo para refletir sobre o seu fazer pedagógico, buscando revitalizar conceitos, aperfeiçoar entendimentos, reformular procedimentos e, especialmente, perquirir sobre possibilidades e alternativas oferecidas pelo novo ordenamento legal.

Como elemento importante da normatização complementar, por dizer respeito ao próprio núcleo da escola, apresenta-se a definição das diretrizes curriculares. A LDB, em seu artigo 9º, inciso IV, atribui à União: "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Adicionalmente, o artigo 26 determina:

"Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base naci-

onal comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

As Resoluções nºs 2/98 (Diário Oficial da União de 15/4/98) e 3/98 (Diário Oficial da União de 05/8/98) do Conselho Nacional de Educação - secundadas pelos Pareceres nºs 4/98 e 15/98 da Câmara de Educação Básica daquele órgão - fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente. Através do presente Parecer, o Conselho Estadual de Educação cumpre seu compromisso de manifestar-se sobre a matéria, regulando para o Sistema Estadual de Ensino a complementação daquelas diretrizes.

2 - Passando as escolas, agora, a ter condições de definir os currículos de ensino fundamental e de ensino médio, é imperioso que se incorporem a seu cotidiano leituras e estudos sobre teoria de currículo - atualizando-se a respeito de conceitos que presidem esse campo -, o pleno domínio das diretrizes curriculares - conforme definidas pelo Conselho Nacional de Educação -, a freqüente consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e, especialmente, a convicção de que um projeto pedagógico claro, coerente e assumido pelo corpo docente é condição para um trabalho de qualidade.

3 - Este Parecer não se deterá em examinar a relação entre as finalidades da educação nacional, os princípios que a regem e os objetivos específicos de cada nível de ensino. Essa matéria, do ponto de vista prescritivo, esgota-se nas manifestações do Conselho Nacional de Educação, uma vez que são espaço privilegiado de regulamentação por parte da União.

Este documento dirige seu foco para a orientação da escola, quanto ao tratamento das questões de currículo na prática do cotidiano. Procura chamar a atenção sobre elementos essenciais do pensar e construir currículo, sem, no entanto, pretender escrever doutrina de currículo - matéria por demais complexa para ser enclaustrada num texto que é, formalmente, normativo.

Examina, além disso, alguns aspectos de natureza pragmática, como a administração do tempo, as alternativas para uma estruturação mais flexível da parte formal do currículo, a questão das transferências escolares e o controle dos órgãos educacionais sobre as questões relacionadas com os currículos desenvolvidos pelas escolas.

## II - Por um conceito de currículo

4 - Na literatura pedagógica tem ganho espaço a discussão a respeito dos conceitos de currículo e de suas condicionantes. Uma descrição da evolução desses estudos, inclusive no Brasil, encontra-se em texto de Ireno Antonio Berticelli, intitulado "*Currículo: tendências e filosofia*". Nas Considerações Finais, diz o autor:

"Hoje, as questões curriculares estão intimamente conectadas aos problemas sociais e, em dias mais recentes, aos aspectos culturais. (...) A tendência atual é aprofundar esta questão, numa forte tentativa de eticidade perante as diferenças. A filosofia pós-moderna contribui, sem dúvida, a refletir a contingência, a pluralidade, a descontinuidade, o discurso, os recortes mínimos, as realidades pequenas: a 'realidade real'. Fortaleceu a convicção de que a vontade de poder determina rumos históricos, toma decisões, encaminha a história, dispõe dos corpos e das almas para submetê-los aos interesses, à filigrana dos interesses manifestos e ocultos nas mais recônditas fendas e fissuras, nos mais intrincados labirintos produzindo inclusões e exclusões, deitando 'olhares', ditando normas (normatividade) instituindo 'realidades'.

"A sociedade pós-moderna se caracteriza pela complexidade. A técnica é multifacetada: é um mundo brilhante, luzidio, atraente, tentador, que traz conforto e felicidade a um tempo e massificação e depressão moral noutra tempo. A massificação é brutal. O currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, a um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro ou macro) afetam sempre vidas, sujeitos. Daí, sua importância."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> BERTICELLI, Ireno Antonio. *Currículo: tendências e filosofia*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

Essa síntese expõe a complexidade que envolve o centro em torno do qual gravita o universo da educação escolar. Apreendê-lo como um todo e em suas minúcias requer estudo, esforço e atenção.

O Parecer nº 4/98 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ensina:

**“Currículo:** atualmente este conceito envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). (...)”

Se a divisão do currículo nesses três componentes é possível para fins de análise, é impossível na prática do cotidiano escolar. Lá, o currículo será sempre a resultante desses três elementos: aquilo que se deseja (seja do ponto de vista prescritivo, seja do ponto de vista da intencionalidade dos sujeitos envolvidos), aquilo que de fato se consegue alcançar (em decorrência das circunstâncias concretas que condicionam o fazer e da postura e intervenção pessoal de cada professor) e aquilo de que poucos, na verdade, se dão conta (elementos culturais e ideológicos subjacentes a todo o pensar, sentir e agir). Essa condição da escola a torna lugar de cultura, entendida cultura não como o simples conhecimento acumulado pela humanidade, e nem mesmo como o conjunto de modos de ser, pensar e sentir de uma dada comunidade, mas como expressão da instabilidade e permanente mutabilidade do conviver humano, que a cada instante se reconstrói, ressignifica e transforma. Currículo é, por conseqüência, *“o projeto cultural que a escola torna possível”*.<sup>2</sup>

Currículo não é somente uma relação de “disciplinas”, nem mesmo uma seleção de “conteúdos” a serem aprendidos. Não se esgota, também, num conjunto de experiências de vida a que os alunos têm acesso, durante sua permanência no ambiente escolar. É tudo isso, sem dúvida,

---

<sup>2</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo - uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. P.89.

mas é, ainda, o conjunto de decisões de caráter administrativo que estruturam os cursos, a presença ou ausência de recursos de ensino, a disponibilidade, ou não, de livros-texto e de biblioteca escolar, a predisposição, ou não, dos professores para trabalho em equipe, o maior ou menor envolvimento dos pais nas atividades e nas decisões que dizem respeito à escolarização...

Sendo o currículo um projeto cultural ele é necessariamente dinâmico e mutável, na medida em que vai sendo posto em prática. A própria prática - mediada pela reflexão sobre essa prática - engendra as mudanças no currículo. Currículo é, assim, muito mais "processo" do que "estado" ou "ponto de chegada de um planejamento", a despeito de permanências, como as prescrições formais emanadas da administração do sistema de ensino.

5 - O currículo entendido como esse conjunto complexo de elementos está, por isso mesmo, sujeito a múltiplas condicionantes, sobre algumas das quais é possível, pelo menos em certa medida, intervir: o ambiente, os recursos, os professores, o planejamento e a avaliação.

5.1 - Os professores: Ainda que as prescrições oficiais a respeito de currículo fossem exaustivas, ainda que o projeto pedagógico da escola se constituísse em vigoroso elemento polarizador das definições do currículo, mesmo assim o espaço reservado, individualmente, ao professor - como responsável pelas ênfases dadas aos diferentes conteúdos, pela organização das situações de aprendizagem e pela avaliação dos resultados - é capaz de confirmar, subverter ou negar os propósitos de um currículo, enquanto construção do coletivo de uma comunidade escolar.

Uma concepção de currículo como projeto cultural exige, por si mesma, que a escola adote um estilo de trabalho que dê relevo ao esforço conjugado de seus professores, enquanto equipe pedagógica. É como equipe que o grupo de professores terá de atuar para, no decorrer dos processos envolvidos no agir pedagógico, exercitar a reflexão sobre sua prática, procurando - através da análise - compreendê-la e

transformá-la.

Esse trabalho em equipe implica, ainda, a destinação de tempo necessário à atualização e ao aperfeiçoamento. São conhecidas as carências do processo de formação de docentes, tanto em nível médio, quanto universitário. Enquanto não se for capaz de levar a efeito uma honesta reforma nos modelos de formação (previamente ao exercício profissional) existentes - e estranhamente refratários a mudanças - será necessário recorrer à complementação dessa formação, com algum tipo de *formação em exercício*. Uma alternativa valiosa, para tanto, são os estudos conduzidos - na própria escola e com todo o grupo docente - sob a coordenação do serviço de supervisão pedagógica.

Não deveria se exigir demasiado pretender que o professor seja profissionalmente competente, em termos de domínio da teoria que embasa seu fazer, dos conhecimentos próprios de sua área de atuação e dos recursos didático-metodológicos por ela requeridos. Há que se dar conta, todavia, que as exigências que se fazem hoje ao professor não mais se esgotam nessa tríade.

A superação da idéia de que as matérias podem ser tratadas como setores estanques e de que o conhecimento do aluno se estrutura por justaposição de aprendizagens, quase sempre desconexas, exige que cada professor tenha plena consciência das inter-relações entre as diferentes áreas de conhecimento. Mas, mais do que isso, o professor precisa se dar conta de que a essência de seu trabalho está "na aquisição [pelo aluno] de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospeção, entre outras. Essa afirmação é ainda mais verdadeira para jovens provenientes de ambientes culturais e sociais em que o uso da linguagem é restrito e a sistematização do conhecimento espontâneo raramente acontece".<sup>3</sup>

5.2 - O planejamento: Planejar currículo é estabelecer metas, definir estratégias, fixar tempos, organizar espaços escolares com a intenção de alcançar as finalidades dos diferentes níveis de ensino, tendo em vista as finalidades maiores da educação nacional.

---

<sup>3</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O planejamento curricular não é, certamente, uma função da administração ou da supervisão escolar, mas uma função do corpo docente e da escola como um todo. Seria ingênuo, nesse sentido, supor que todas as escolas ou que cada escola reúna plenas condições para levar a bom termo a tarefa. Em muitas situações, a escola precisará da assessoria de caráter técnico a ser prestado pela entidade mantenedora, em primeiro lugar, e pela administração do sistema de ensino, em segundo.

Passar de uma situação - em que planejar currículo era tão-somente elaborar uma grade dispondo um rol de disciplinas com uma carga horária - para uma outra situação - em que planejar currículo é um empreendimento cultural - requer competências nem sempre satisfatoriamente presentes nas escolas.

5.3 - A avaliação: A avaliação é uma atividade intrínseca ao agir humano. A pergunta, extremamente simples, que cada um se faz, em relação a qualquer empreendimento, se deu certo ou não, é avaliação. Nesse sentido, a avaliação só tem algum sentido se for feita com fins diagnósticos.

A avaliação escolar é, pois, responsável pelo acompanhamento e controle sistemáticos da operacionalização do currículo, visando a fornecer dados capazes de informar o redirecionamento do planejamento e orientar o desenvolvimento curricular. Avaliar - na escola - passará a significar, então, buscar informações capazes de orientar a tomada de decisões a respeito do currículo e de sua implementação.

Nem sempre a avaliação realizada por quem executa a ação é a mais confiável. Haverá sempre condicionantes importantes, capazes de desvirtuar seus resultados. Não é por outro motivo que a avaliação externa se torna parte importante de uma avaliação mais geral e abrangente.

Se a avaliação interna tem suas limitantes, o mesmo se pode dizer, a rigor, da avaliação externa. Talvez, por isso mesmo, devam as duas - a avaliação interna e a avaliação externa - ser consideradas complementares.

Também nesse segmento, além das formas institucionalizadas

de avaliação externa - como os exames nacionais (SAEB, ENEM, etc.) - a supervisão educacional das entidades mantenedoras, sejam elas entidades privadas, Prefeituras Municipais ou o Governo do Estado, e a inspeção afeta à administração do sistema educacional têm importante papel a cumprir.

De modo geral, a avaliação, na escola, tem sido referida ao aluno. Essa avaliação é importante por se destinar a fornecer um diagnóstico ao professor, contendo elementos para tomar decisões sobre a forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem. Para o aluno, a avaliação da aprendizagem fornece uma informação sobre seu desempenho, orientando-o a respeito de aspectos que merecem relevo especial no seu estudo.

De outra parte, a avaliação institucional raramente é exercitada de forma contínua e permanente, mesmo que os Regimentos Escolares lhe dediquem um capítulo especial. Dessa avaliação institucional deve fazer parte a avaliação do processo de definição e aplicação do currículo.

Em todo o caso, da avaliação depende a possibilidade de contar com dados capazes de informar a tomada de decisões sobre o currículo. Se os dados não existirem ou forem de validade duvidosa, o currículo ficará à mercê de pressentimentos e improvisos, incompatíveis com a seriedade e responsabilidade com que a educação merece ser tratada.

5.4 - O ambiente: Não será forçar conceitos se se disser que o ambiente escolar deve ser ecologicamente conseqüente.

O Dicionário Aurélio Eletrônico, ao conceituar o verbete "ecologia", lhe dá uma primeira acepção derivada da Biologia e, uma segunda, explicitando: "Ramo das ciências humanas que estuda a estrutura e o desenvolvimento das comunidades humanas em suas relações com o meio ambiente e sua conseqüente adaptação a ele, assim como novos aspectos que os processos tecnológicos ou os sistemas de organização social possam acarretar para as condições de vida do homem".<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Dicionário Aurélio Eletrônico, v.2.0. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1996.

Um ambiente escolar pode tanto acolher e predispor à atividade cultural, à convivência, à interação entre os sujeitos, quanto pode expulsar ou distanciar as pessoas e embaraçar suas atividades. Há um mínimo de "habitabilidade" necessária para que a influência do ambiente sobre o currículo possa contribuir positivamente para que os esforços conduzam ao resultado que se deseja.

5.5 - Os recursos: Não é difícil de perceber que grande parte do currículo de uma escola é determinado pelos livros-texto adotados que, através da seleção de conteúdos e da eleição de uma metodologia, consagram uma certa visão de mundo. Entretanto, além do livro-texto, os demais recursos, de fato disponíveis para professores e alunos, são igualmente determinantes: a existência de biblioteca, incluindo hemeroteca e iconoteca - apropriada e acessível e com adequado serviço de orientação ao consulente -, um laboratório equipado e instrumentalizado, funcionando como local privilegiado de experimentação, um setor de facilidades audiovisuais, com as máquinas e os equipamentos necessários e contando com mapoteca, videoteca e fonoteca representativas, e - cada vez menos prescindível - os recursos da informática, com acesso à rede mundial de computadores. Ter e usar, ou não ter ou não usar significa falar de currículos diferentes.

### **III - Currículo e Projeto Pedagógico da Escola**

6 - Se o currículo é "*o projeto cultural que a escola torna possível*", está explícita, em seu próprio conceito, a idéia de *projeto*<sup>5</sup>, considerado como uma criação da imaginação, uma declaração de intenções, uma expressão do desejável.

Estabelecer uma relação, portanto, entre o projeto pedagógico da escola e seu currículo, é um passo que se impõe.

Na Justificativa que acompanha a Resolução nº 236, que "Regula a elaboração de Regimentos Escolares de estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino", lê-se:

"O projeto pedagógico é o sonhado, o idealizado. O Regimento Escolar é

---

<sup>5</sup> Dicionário Aurélio Eletrônico, v.2.0. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1996.

Verbetes: **projeto** - S. m. [Do lat. *projectu*, 'lançado para diante'.] 1. Idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; plano, intento, desígnio. 2. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema: projeto administrativo; projetos educacionais. (...)

a diretriz orientadora. O Plano de Direção, ou Global, é a agenda de trabalho.”

Pode-se, agora, complementar esse conjunto, dizendo que o *currículo* é a implementação - para dado momento e sob determinadas condições - do projeto pedagógico. Enquanto o *projeto pedagógico* permanece sendo o horizonte mais amplo, para onde a escola - e sua comunidade - dirige o olhar, procurando destinos, o *currículo* é a tradução do “possível agora”, revelando estágios de aproximação maior ou menor do ideal sonhado.

Já se disse, também, que o projeto pedagógico se constituía numa resposta a um conjunto de perguntas: “quem somos?”, “onde estamos?”, “para onde vamos?”, “como chegar lá?” e “como saber que chegamos?”. Essas perguntas conduzem a examinar a identidade da escola, a observar o lugar que ocupa no contexto social e cultural, a definir sua tarefa e selecionar os meios para realizá-la e a avaliar os resultados.

7 - Enquanto a construção do projeto pedagógico depende, basicamente, da capacidade criativa da escola e de sua comunidade próxima - sem esquecer, é verdade, as expectativas da própria entidade mantenedora -, o currículo - enquanto concretização - depende de uma série de condicionantes, das quais as referidas no item 5, o ambiente, os recursos, os professores, o planejamento e a avaliação - são exemplificativas.

As relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores constituem fator a considerar, quando se fala de desejos e possibilidades. Nesse contexto cabe referência à questão da autonomia que a Lei de Diretrizes e Bases confere à escola. Essa referência é importante para estabelecer, com alguma clareza, a extensão e o âmbito em que essa autonomia se exerce - considerados os termos da lei -, de modo que dois embaraços possam ser evitados: ou compreendê-la mais abrangente do que de fato é, ou imaginá-la mais restrita do que pode ser.<sup>6</sup>

É necessário distinguir duas ordens de relacionamento da

---

<sup>6</sup> Um exame mais extenso da questão da “autonomia” da escola encontra-se em ABREU, Mariza. **Organização da Educação Nacional e Legislação Vigente**. Brasília, 1998. Mimeo.

escola com interlocutores externos: a administração do respectivo sistema de ensino e a administração da rede de escolas a que pertença, ou seja, sua entidade mantenedora.

7.1 - O sistema de ensino - atributo distintivo da União, Estados, Distrito Federal e Municípios - pode ser compreendido como a organização dos elementos necessários para que seja cumprido o mandamento constitucional expresso no:

“Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”<sup>7</sup>

Examinando as implicações da autonomia da escola, prevista na legislação, observa Mariza Abreu:

“(...) para que o processo de construção da autonomia da escola, entendido como uma descentralização do poder do Estado para a sociedade no quadro de um novo regime de cooperação federativa, implique em democratização e melhoria da qualidade da educação, duas condições são absolutamente necessárias:

1º - a busca do ponto de equilíbrio entre as diretrizes gerais e a margem de decisão de cada escola; e

2º - um processo permanente e incansável de negociação entre todos os atores sociais envolvidos, aí incluindo entidades representativas de professores, pais e alunos, e, especialmente, entre as próprias escolas e os órgãos centrais da administração da educação.”<sup>8</sup>

É importante observar que ambas as condições apontam para processos - e não para estados de coisa dada ou concluída - situando a questão da autonomia da escola em relação ao sistema de ensino em esfera, nitidamente, política e cultural.

De qualquer forma, são inegociáveis os requisitos mínimos quanto a padrões de qualidade do ensino e as diretrizes básicas comuns definidoras do que deve ser garantido a todos, em termos de conhecimentos, competências e habilidades. Para, além disso, - ainda que

---

<sup>7</sup> BRASIL. Constituição (1988). Porto Alegre: CORAG, 6. ed., 1998.

<sup>8</sup> ABREU, Mariza. Op. cit., fl. 81.

haja prescrição normativa -, é sempre possível, através de um processo de entendimento, devidamente fundamentado, alcançar soluções que venham ao encontro da efetiva necessidade da escola, de seus alunos e do ensino.

7.2 - Não se diferenciam entre si as redes privada e pública quanto à natureza de sua autonomia em relação ao sistema de ensino, porquanto os regramentos, no caso, são de ordem geral. É outra a situação, quando se trata de estabelecer o espaço de autonomia em relação às respectivas mantenedoras.

A própria LDB cuida de estabelecer alguns parâmetros capazes de assegurar o exercício de uma necessária autonomia por parte da escola pública. Vale a pena ressaltar esses dispositivos, de modo a poder compreender seus efeitos e seus limites:

“Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...)

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

IV – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

(...)

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Estão evidenciados, aqui, os elementos que, não só são capazes de dar suporte à autonomia, como podem constituir obstáculo importante. Ficará, em grande parte, frustrado um projeto pedagógico - e, com isso, empobrecido um currículo - se a escola não dispuser de condições para resolver a contento as questões de pessoal docente e

administrativo imprescindível para levá-lo a termo, se não tiver autoridade para gerenciar a plena utilização da carga horária desses docentes, ou se não tiver à disposição recursos financeiros para implementar as ações planejadas.

O pessoal docente e administrativo, sujeito às regras que comandam o funcionalismo público, pode representar duplo óbice: uma vez pela falta de incentivo que, em razão de uma remuneração longe de ser condigna, se traduz na carência de profissionais em algumas áreas de conhecimento ou em certas regiões do estado e, outra, pelas dificuldades que os mecanismos - pelos quais se estabelece o vínculo de emprego - interpõem para que soluções possam ser encontradas com a necessária agilidade e rapidez. Para a direção da escola resta, ainda, o encargo de descobrir a forma de encontrar horas disponíveis para a realização de reuniões - exigência inarredável -, para o atendimento de alunos que necessitem de estudos de recuperação, atividades compensatórias de infreqüência e para a articulação com as famílias e a comunidade, com vistas à integração dos mundos intra e extra escolar.

O estabelecimento ou o aperfeiçoamento da legislação estadual e municipal, relativamente à gestão democrática do ensino público, do gerenciamento do pessoal e da gestão financeira são imperativos para que, na outra ponta, possa a escola cumprir sua incumbência de elaborar e executar seu projeto pedagógico, traduzindo-o num currículo relevante e significativo.

#### **IV - Qualidade do ensino e Currículo**

8 - A Constituição federal estabelece como um dos princípios basilares do ensino a "garantia de padrão de qualidade" (Art. 206, inciso VII). A LDB transmudou esse princípio na seguinte formulação: "Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimos, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem".

Esse desvio para o material e quantificável é sintomático da dificuldade em conceituar *qualidade de ensino*, como, de resto,

qualidade, em si, por se tratar de uma propriedade referida, necessariamente, a uma escala de valores. Dependendo da perspectiva, da visão de mundo, dos interesses envolvidos, as escalas de valores possíveis podem ser bastante divergentes.

Numa discussão preliminar dever-se-ia estabelecer se se tem em vista uma *educação de qualidade* ou se é suficiente tentar garantir um *ensino de qualidade*, conforme definido no texto da lei.

Parece correto estabelecer uma relação interativa entre recursos disponibilizados e resultados da ação educativa, mas é certamente errôneo pretender estabelecer um vínculo direto e necessário entre as inversões de qualquer natureza em educação e qualidade dos resultados. Os recursos, importantes é verdade, funcionam, tão só, como determinantes dos processos envolvidos. São os processos - para os quais concorrem em alto grau a própria organização da escola, a capacitação dos docentes e os planos de estudos estabelecidos - que acabam por determinar a qualidade dos resultados. Assim sendo, o currículo há de ser elemento central na preocupação com a *qualidade da educação*.

Confirmam esse ponto de vista as inúmeras críticas que as escolas têm sofrido, endereçadas, exatamente, para o seu núcleo: o currículo. Para alguns, a escola inchou seu currículo - caracterizado como enciclopédico - afastando-se do essencial. Para outros, a escola parou no tempo, não se adequando apropriadamente às exigências do momento atual. Para alguns a escola não oferece possibilidades de atender aos interesses individuais. Para outros, ainda, a escola é "conteudista", deixando de formar para o exercício da cidadania. Há um grupo, também, que considera que a escola falha na "preparação para o vestibular".

Todas essas críticas - procedentes, ou não, em diferentes graus - têm a ver com o currículo.

9 - A alternativa que a LDB elegeu, em relação à formulação do currículo, privilegia a definição de diretrizes curriculares, em oposição à Lei nº 5.692/71, que determinava que o Conselho Federal de Educação fixaria o *núcleo comum*.

A opção pelas *diretrizes curriculares*, e não por um núcleo de matérias, permite que o Brasil se alinhe ao lado de um grande número de países que, por meio de reformas educacionais, nos últimos tempos, têm passado a dar maior espaço de decisão às escolas. Um informe da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (O.C.D.E) reconhece:

“Um currículo básico comum não é necessariamente um currículo uniforme. Elemento chave no planejamento do currículo é proporcionar uma variedade de caminhos em direção a áreas importantes do conhecimento, das habilidades e valores, assim como diferentes vias de saída que podem desenvolver interesses e capacidades individuais até os níveis mais altos possível. Parte do planejamento deste tipo de diferenciação pode ter lugar em escala nacional, mas é provável que resulte mais eficaz, quando planejada e aplicada em nível de escola e guardando relação com as necessidades de diferenciação de indivíduos e grupos específicos.”<sup>9</sup>

Mas, como em todos esses países<sup>10</sup>, também entre nós acrescentam-se exigências e esperam-se competências adicionais da escola, uma vez que grande parcela da responsabilidade pela qualidade da educação lhe é transferida pela via das determinações curriculares que passa a fazer.

Atribui-se à escola - vale dizer, primordialmente, a seus professores - a tarefa de traduzir as formulações contidas nas diretrizes em um plano de estudos que seja capaz de oferecer as oportunidades de realizar aprendizagens, tanto em termos de assimilação de conceitos e dados (conhecimento), quanto de instrumentos de trabalho (habilidades) e capacidade de atuação autônoma (competências).

Falar desse conjunto - conhecimento, habilidades, competências - implica trazer para o centro da discussão os "*aspectos qualitativos*" no desempenho dos alunos a que a lei se refere (Art. 24,

---

<sup>9</sup> O.C.D.E. **Escuelas y calidad de la enseñanza - Informe internacional**. Madri/Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1991, p.92. (Tradução do relator).

<sup>10</sup> Os países-membros da O. C. D. E. são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, República Tcheca, Suécia, Suíça, Turquia.

inciso V, alínea a).

Sendo o conceito de *qualidade* uma função dos valores e pressupostos subjacentes a qualquer avaliação, é indispensável que tais valores e pressupostos sejam identificados, de modo que passem a ter sentido os juízos emitidos. Assim, mesmo que não se possam esperar dados absolutos a respeito da *qualidade da educação*, não se pode deixar de exercitar a avaliação do currículo, com o objetivo de identificar fraturas ou inconsistências que dificultam ou impedem que a escola cumpra seu papel social, cultural e político.

Um dos perigos, sempre presente, consiste na tendência das escolas a, simplesmente, se acomodar e dar resposta àquilo que os mecanismos de avaliação lhe apresentam. O exame vestibular desempenhou esse papel, por muito tempo, e, agora, entram em cena o SAEB e o ENEM, entre outros. Se isso acontecer, a avaliação externa deixa de ser uma verificação, para se tornar um referencial, deturpando, completamente, sua finalidade.

A qualidade - compreendida como resultante do nexos entre recursos materiais, organização administrativa, qualificação dos docentes, planos de estudos e processos didático-pedagógicos empregados - refoge de tentativas de estabelecimento de padrões absolutos e precisa ser referida à situação concreta de cada escola, enquanto única, culturalmente situada e condicionada. Quaisquer indicadores de qualidade que venham a ser utilizados - como índices de evasão e repetência, resultados em avaliações internas ou externas - ganham significado efetivo, quando referidos, não a indicadores absolutos, mas a indicadores produzidos pela própria unidade escolar, ao longo do tempo, buscando sua interpretação sob uma ótica nitidamente diacrônica.

### V - O currículo escolar

“(...) os desafios são em qualquer caso maiores; as instituições podem ser modificadas através de uma decisão legislativa; torna-se muito mais difícil mudar as práticas pedagógicas e alcançar a participação ativa de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.”<sup>11</sup>

10 - As Resoluções nº 2/98 e nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação caracterizam as Diretrizes Curriculares Nacionais como “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos” a serem observados pelas escolas em sua organização pedagógica e curricular.

Remete-se, pois, à escola a definição do currículo, observando, para isso, as diretrizes formuladas naquelas Resoluções, cujo teor é essencialmente pedagógico. As Resoluções não deixam espaço para interpretações de caráter burocrático-administrativo e **está completamente afastada a hipótese de prescrição de uma “base curricular” como até aqui se vinha admitindo e exigindo.**

Essa afirmação inicial é importante, inclusive com o grifo, para que se possa, com isenção, examinar a nova situação.

O texto das Resoluções do CNE - e dos Pareceres que as acompanham - passa a ser o guia a orientar as escolas na tarefa de definir seu currículo, sendo condição obrigatória o total domínio de seu conteúdo, tanto do ponto de vista de conhecimento, quanto de compreensão.

Este Parecer não repetirá os termos daquelas Resoluções, mas o que aqui se faz é explicitar algumas conseqüências - para colaborar na compreensão - e definir procedimentos aplicáveis no Sistema Estadual de Ensino.

### V - a - O Ensino Fundamental e seu currículo

11 - Para o ensino fundamental, a Resolução nº 2/98 do CNE fixa as diretrizes curriculares, efetivamente, no artigo 3º. O inciso I define três princípios norteadores das ações pedagógicas das escolas; o inciso II traz para o currículo a consideração da identidade própria

---

<sup>11</sup> O.C.D.E. Opus cit., p.24. (Tradução do relator).

de cada um dos atores ativos na escola, assim como a consideração dos aspectos culturais, representado pela identidade da escola e do sistema de ensino; o terceiro inciso reconhece a relação dialógica como essencial para a construção da cidadania; o inciso V expande o estabelecimento de relações para além da comunidade escolar; o último inciso, o VII, ressalta elemento gerencial capaz de levar a bom termo a atividade escolar.

12 - Os incisos IV e VI do artigo 3º da Resolução CEB nº 2/98 merecerão, aqui, referência em especial. O inciso IV trata da "*base nacional comum*" e o inciso VI, da "*parte diversificada*".

O inciso IV determina que "a base nacional comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários de seus aspectos (...); b) as áreas de conhecimento (...)". Estão listados, tanto os aspectos da vida cidadã a considerar (a saúde, a sexualidade; a vida familiar e social; o meio ambiente; o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens), quanto as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa).

Essas listagens de aspectos da vida cidadã e de áreas de conhecimento não são componentes de uma "base curricular", na acepção que se vinha dando a essa expressão, mas são elementos que deverão ser inter-relacionados ao se definir o currículo do ensino fundamental.

Na estruturação do currículo, é importante a apropriada administração do tempo - da escola, no que diz respeito ao cumprimento do ano letivo; do aluno, otimizando a utilização de sua permanência no ambiente escolar; e do professor, para o correto aproveitamento da carga horária de seu contrato de trabalho. Além disso, é necessário distribuir, ao longo dos diferentes anos letivos - seja qual for a organização adotada pela escola, em séries semestrais, anuais, por ciclos, etapas ou módulos - os conteúdos programáticos, a planejada complexificação de atividades e a crescente autonomia dos alunos no desenvolvimento de tarefas, aquisição de habilidades e demonstração

de competências. Esse conjunto constitui-se, na verdade, num verdadeiro "plano de estudos".

O Plano de Estudos é, pois, a organização formal do currículo, conforme definido pela escola, que relaciona as disciplinas ou projetos e atividades, atribuindo-lhes tempos, abrangência e intensidade. O Plano de Estudos substitui a antiga "base curricular", com uma grande e essencial diferença: enquanto a "base curricular" era um "documento" a ser aprovado, com caráter formalista e função burocrática e administrativa, o Plano de Estudos passa a ser uma pauta de trabalho, em torno da qual professores e alunos se reúnem para construir, ao longo do tempo e de forma planejada, a educação.

No Plano de Estudos, a escola fixará a maneira escolhida para oferecer a base nacional comum e a parte diversificada. Essa escolha levará em conta as características do maior ou menor adiantamento das turmas de alunos no processo de escolarização. Assim, nas séries iniciais, os componentes curriculares do Plano de Estudos revelarão um maior grau de integração e abrangência, enquanto, nas séries finais, podem-se individualizar disciplinas com vínculos mais evidente com cada uma das diversas áreas de conhecimento.

Ao contrário da anterior "base curricular" em que os componentes curriculares apresentavam uma individualidade quase absoluta, típica de um currículo construído a partir da compartimentalização dos vários ramos do conhecimento, o Plano de Estudos respeita e valoriza as conexões e inter-relações entre as diferentes áreas de conhecimento, reforçado pelo tratamento transdisciplinar dos aspectos de cidadania relacionados na alínea a) do citado inciso V.

Escreve Delia Ramagnani:

"A transversalidade se dá na escola e em seu cruzamento com a sociedade e o contexto: se educava para a vida e a mesma era algo que não nos comprometia como pessoas. Os conteúdos transversais são a educação em, em+a cidadania, em+a sexualidade, em+a paz; não podemos falar em educação para a paz quando, como instituições, não a temos em nosso meio e nos custa estabelecer relações de diálogo e de respeito mútuo, e assim com todos os demais conteúdos."<sup>12</sup>

---

12 Ramagnani, Delia. **Formación ética como contenido transversal**. Buenos Aires, 1998. Mimeo. (Tradução

O Plano de Estudos, portanto, além de uma simples tabela, contendo uma lista de disciplinas com a respectiva carga horária, é um autêntico plano de trabalho, que, além dos aspectos de distribuição do tempo, leva em conta os conteúdos programáticos de cada componente curricular - em termos de conhecimentos, habilidades e destrezas -, sua relação com os demais componentes curriculares e a maneira como, em conjunto, serão capazes de contribuir para a educação para a saúde, a vida familiar e social, o trabalho, etc.

É importante, então, perceber que a Resolução nº 2/98 não fixa a base nacional comum como sendo a relação de áreas de conhecimento. A base nacional comum é a resultante da relação entre o ensino fundamental - sua finalidade e seus objetivos -, os aspectos da vida cidadã e as áreas de conhecimento. Esse conjunto é que deve ser traduzido, pela escola, num Plano de Estudos que oferecerá a seus alunos.

13 - Ainda no ensino fundamental, a parte diversificada servirá para enriquecer e complementar a base nacional comum.

Vale lembrar que o artigo 26, § 5º, da LDB situa a língua estrangeira moderna, obrigatoriamente oferecida a partir da 5ª série - ou do nível correspondente, de acordo com a organização da escola -, como componente da parte diversificada do currículo.

#### **V - b - O Ensino Médio e seu currículo**

14 - A Resolução nº 3/98, também da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que "*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*", sintetiza, no segundo artigo, os valores que a LDB elege para serem, especialmente, desenvolvidos na escola e, no artigo 3º, especifica a amplitude e aprofunda a compreensão desses valores.

O artigo 4º relaciona as competências que cabe à escola desenvolver nesse nível da Educação Básica. O 5º artigo engloba considerações de ordem doutrinária. Os artigos 6º a 9º encerram prescrições de ordem metodológica. Os artigos 13 e 14 tratam do

aproveitamento de estudos concluídos no ensino médio e de sua normatização.

15 - Os artigos 10 e 11 tratam da base nacional comum dos currículos do ensino médio e de sua parte diversificada.

A base nacional comum dos currículos do ensino médio é constituída de três áreas de conhecimento: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada uma dessas áreas está, exaustivamente, descrita em termos de conhecimentos, habilidades e competências.

Assim como no ensino fundamental, cabe à escola elaborar o seu Plano de Estudos, definindo as disciplinas através das quais garantirá a consecução de resultados em conformidade com as diretrizes estabelecidas.

O ensino médio ganha, através das diretrizes curriculares identidade própria, como remate da educação básica. A função propedêutica continua importante, não como mero estágio de preparação, ou adestramento, para o exame de acesso à educação superior, mas como preparação geral para a atividade intelectual independente e autônoma, requisito essencial para uma vida acadêmica que mereça esse nome. Mas sua função transcende em muito esse papel propedêutico para abranger o exercício da cidadania, em sua plenitude, e a capacidade de inserção no mercado de trabalho com instrumentos capazes de permitir a multifuncionalidade, de modo a evitar uma prematura especialização para atuar num mundo produtivo marcado por veloz mutação.

Essa preparação básica para o trabalho, indissociável da formação geral, resulta do domínio das áreas de conhecimento, combinado com a própria condução dos processos de aprendizagem, no ensino médio, conforme definidos nas diretrizes curriculares. Assim, a preparação básica para o trabalho não pode ser confundida com a formação profissional. Esta, por sua vez, pode ser atendida pelo ensino médio - em articulação com a educação profissional - mediante a utilização da parte diversificada do currículo

Assim como no ensino fundamental, as línguas estrangeiras

modernas integram a parte diversificada do currículo.

Conhecimentos de Sociologia e Filosofia, necessários para o exercício da cidadania, são objeto de tratamento interdisciplinar e contextualizado, sem constituir, obrigatoriamente, componente curricular individualizado.

#### **V - c - A Parte Diversificada e o currículo**

16 - A parte diversificada constitui uma ampla faixa do currículo em que a escola pode exercitar toda a sua criatividade, no sentido de atender às reais necessidades de seus alunos, considerando as características culturais e econômicas da comunidade em que atua, construindo-a, essencialmente mediante o desenvolvimento de projetos e atividades de interesse.<sup>13</sup>

A parte diversificada pode tanto ser utilizada para aprofundar elementos da base nacional comum, quanto para introduzir novos elementos, sempre de acordo com as necessidades. No ensino médio, é um espaço em que pode ser iniciada a formação profissional, mediante o oferecimento de componentes curriculares passíveis de aproveitamento em curso técnico da área correspondente.

Assim como para a escola é importante poder contar com uma parcela do currículo livremente estabelecida, assim também para o aluno essa pode ser uma igualmente importante oportunidade de participar ativamente da seleção de um Plano de Estudos. Essa possibilidade abre-se, especialmente, na medida em que a escola souber e puder formular um Plano de Estudos que admita, pelo menos em certa medida, o exercício da opção, pelo aluno, de determinados componentes curriculares.

O exercício de opção, pelo aluno, pode acontecer em pelo menos duas modalidades: componentes optativos e componentes facultativos.

As disciplinas optativas são aquelas que, sendo obrigatórias, admitem que o aluno escolha entre alternativas disponíveis, não podendo, porém, deixar de fazê-lo. São muitas as escolas que já

---

<sup>13</sup> Ver, a respeito, os trabalhos de Decroly e Kilpatrick, sobre os "centros de interesse" e o "método de projetos".

vinham oferecendo ao aluno a possibilidade de optar por uma ou duas línguas estrangeiras, conforme o caso, dentre um leque de três ou quatro oferecidas.

Cabe observar que, no ensino médio, a exigência legal de uma língua estrangeira moderna obrigatória não significa que deva haver uma língua indistintamente oferecida a todos os alunos e que somente numa segunda língua possa haver opção. A obrigatoriedade implica que a todos os alunos deverá ser oferecida pelo menos uma língua estrangeira, sem significar que seja a mesma para todos. A escola que tiver condições de abrir esse leque de ofertas virá ao encontro do interesse e das necessidades dos alunos.

Mas as disciplinas optativas não se esgotam no ensino de línguas estrangeiras, apesar de constituírem o exemplo mais corriqueiro. Na área da formação profissional, a escola também pode abrir leques de opções: isto é, o aluno completará o seu plano de estudos pessoal, optando por uma área de concentração dentre as oferecidas pela escola, como comércio, escritório, bancos, etc. Uma outra forma de oferecer opções aos alunos está na estruturação do Plano de Estudos referente à base nacional comum: dentre os alunos que, desde logo, pretendem preparar-se para continuar seus estudos em nível superior, há aqueles que aspiram a estudos acadêmicos na área das ciências humanas, outros na área das ciências biomédicas e, outros ainda, na área das ciências exatas. O Plano de Estudos pode proporcionar opções de ênfase - por exemplo, com cargas horárias diferentes - para atender cada um desses interesses. Isso não significará abandonar ou minimizar determinadas áreas, mas, sim, dar destaques ou realces diferentes a cada uma delas.

As disciplinas facultativas, por outro lado, são aquelas que o aluno acrescenta a um Plano de Estudos que já satisfaz os mínimos exigidos pela escola. Uma primeira forma de eleger disciplinas facultativas é adicionar ao plano de estudos pessoal alguma das disciplinas optativas. Para exemplificar, o aluno que já tenha cumprido a exigência da escola, escolhendo duas línguas estrangeiras, poderia enriquecer seu plano de estudos, acrescentando-lhe mais uma. Na mesma

linha, o aluno que - na formação profissional da parte diversificada - optasse pela área de comércio, por exemplo, poderia acrescentar mais uma disciplina ou duas da área de bancos, e assim por diante.

É verdade que abrir opções para os alunos requer que a escola tenha efetivamente condições para suportar essa carga. Escolas menores terão bem maior dificuldade; para escolas que funcionam em dois ou três turnos, as possibilidades aumentam.

De qualquer forma, é importante que o aluno perceba que a construção de sua educação é também responsabilidade sua, que não pode ser, inteira e exclusivamente, delegada a terceiros, nem mesmo à escola.

O regime de matrícula por disciplinas - uma das possibilidades de organização das escolas - pode vir a facilitar esse processo, na medida em que se ampliam as oportunidades oferecidas ao aluno, se considerar a possibilidade de buscar em mais de um estabelecimento de ensino a integralização de seu plano de estudos pessoal.

17 - A fim de proporcionar à escola - e aos alunos - o maior espaço possível para a autodeterminação dos planos de estudos, este Conselho não estabelecerá conteúdos, disciplinas ou áreas de atendimento obrigatório. Fica, portanto, reservada aos estabelecimentos de ensino do Sistema Estadual de Ensino a prerrogativa de definir a parte diversificada de seus currículos, em co-responsabilidade com a sua entidade mantenedora, atendendo às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

#### ***V-d - Os Planos de Estudos***

18 - Já ficou dito que o Plano de Estudos é uma parcela do currículo. Ficou dito, também, que o Plano de Estudos é uma abordagem essencialmente pedagógica na organização dos componentes curriculares e atividades educativas. Convém, agora, complementar esse conceito, tornando mais prática a explanação.

19 - O artigo 12 da LDB, que explicita as incumbências da escola, inclui, entre outras, as seguintes:

"I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

(...)

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

(...)

O artigo 13, por sua vez, fixa como incumbências do professor, entre outras:

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

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

(...)”.

O cotejo dessas prescrições leva ao estabelecimento de uma relação entre a proposta pedagógica – que é do estabelecimento – e o plano de trabalho – que é do professor. Assim como, obrigatoriamente, haverá um projeto pedagógico – do qual derivará o currículo –, assim, também, obrigatoriamente, haverá um plano de trabalho de cada professor – objetivando concretizar o currículo. **Entre o projeto pedagógico e o plano de trabalho do professor se situa o Plano de Estudos, como elemento ordenador, do ponto de vista pedagógico, do currículo da escola.**

O Plano de Estudos, para poder cumprir esse papel ordenador do currículo, deverá conter a tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais em um conjunto de atividades e disciplinas, ordenadas quanto à seqüência em que devem ser cursadas ou distribuídas no tempo e caracterizadas quanto aos seus objetivos, amplitude e profundidade.

A ordenação seqüencial das atividades e disciplinas será preferida pelas escolas que não adotarem o regime seriado (anual, semestral, ...) e a distribuição no tempo será conveniente para os que adotam regimes seriados. A combinação de ambas as modalidades também é possível, se isso convier aos propósitos da escola.

A caracterização de objetivos, abrangência e amplitude das atividades e disciplinas é informação essencial, para que o professor tenha uma orientação clara para a elaboração de seu “*plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento*”. Essa caracterização poderá ser feita, ou sob a forma de “*ementa de disciplina*”, ou como

"programa da disciplina", ou outra forma capaz de cumprir o papel de atribuir conteúdo e significado à atividade ou disciplina. Na elaboração dessa ementa ou programa, a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ou outros - será essencial.

Assim, em lugar de uma simples "base curricular", contendo uma relação de nomes de componentes curriculares a que se atribui uma carga horária, os Planos de Estudos constituem-se em uma visão clara do que vai ser estudado, quando vai ser estudado, por quanto tempo será estudado e quais os objetivos, os conteúdos e a profundidade do que vai ser estudado.

20 - Cada escola poderá vir a ter, em seu catálogo, múltiplos Planos de Estudos relativamente a cada nível de ensino, sempre de acordo com as necessidades da clientela a atender. Além disso, um Plano de Estudos, ele próprio, poderá conter uma multiplicidade de opções e alternativas, de modo a amplificar a autonomia do próprio aluno na definição de seu plano de estudos pessoal.

Essas são possibilidades, cuja concretização estará condicionada pelas reais condições com que a escola poderá contar, de acordo com os recursos que sua entidade mantenedora lhe propiciar.

**21 - Ao elaborar os Planos de Estudos, as escolas terão de levar em conta elementos adicionais, especialmente para definir os objetivos, abrangência e amplitude de atividades e disciplinas. Relevantes, nesse contexto, são os conhecimentos aduzidos pela psicologia cognitiva e pela psicologia evolutiva e os dados mais recentes oferecidos pela neurociência.**

Uma das conseqüências malélicas do currículo departamentalizado em disciplinas estanques com que vinha se trabalhando até aqui é que, com raras exceções, a escola não mais sabia fazer *educação*, contentando-se, na maior parte das vezes, em proporcionar aulas.

Na parte 5, seções 5.1 e 5.2, deste Parecer, enfatizou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais não são, meramente, uma relação de matérias, mas uma construção a partir da complexa rede que constitui o relacionamento entre os diferentes níveis de ensino, aspectos da vida cidadã e as áreas de conhecimento, tendo por pano de

fundo as finalidades e os princípios da educação nacional. Os fios que dão unidade a essa trama são os princípios estéticos, políticos e éticos - a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade, a Ética da Identidade - e os princípios pedagógicos - Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade, Contextualização.

Com isso, os Planos de Estudos constituirão um verdadeiro projeto educativo, cujo horizonte se situa bem além da estreiteza de uma "base curricular".

#### **VI - Administração do tempo**

22 - A LDB fixa em 800 horas letivas anuais a carga horária mínima a ser cumprida pelas escolas, determinando, ainda, que essa carga horária deverá ser distribuída ao longo de, também no mínimo, 200 dias letivos.

A Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação prescreve que, no mínimo, 75% dessa carga horária seja destinada ao desenvolvimento da base nacional comum. Além disso, o que ultrapassar, no ensino médio, o total de 2.400 horas pode, indiferentemente, ser destinado, pela escola, para a base nacional comum ou para a parte diversificada.

Na prática, isso significa que a escola deverá, em qualquer caso, destinar, no mínimo, 600 horas anuais para o desenvolvimento das disciplinas relacionadas com as áreas de conhecimento integrantes da base nacional comum. A partir desse patamar mínimo, a escola pode, livremente, utilizar a carga horária como melhor lhe aprouver.

A Resolução nº 2/98 do Conselho Nacional de Educação é omissa quanto ao tratamento a ser dado ao tempo. Convém, por isso, e para clareza, determinar que, no ensino fundamental, se utilize o mesmo critério que preside a distribuição da carga horária mínima obrigatória no ensino médio.

#### **VII - As transferências escolares**

23 - Num contexto de liberdade, em que as escolas, além de poderem se organizar, atendendo, a seu juízo, às necessidades da

comunidade a que servem, podem também definir os Planos de Estudos de seus alunos, é natural e inevitável que uma grande variedade de soluções venha a se apresentar. Essa variedade, longe de ter de significar caos, pode significar riqueza. Assim é que a riqueza e a diversidade terão de ser administradas.

É evidente que isso não poderá ser feito com uma abordagem de caráter burocrático ou legalista, mas terá de ser presidido por uma aproximação, essencialmente, pedagógica. Isso significa trazer à luz toda a importância e dimensão da "reclassificação", prevista em lei.

A reclassificação ganha sentido na medida em que se trata de localizar um aluno, oriundo de um modelo de organização de escola, no nível correspondente a seu adiantamento em escola com outro modelo de organização.

Considerando o significado do currículo no contexto global de um estabelecimento de ensino, os Planos de Estudo fazem parte de sua organização, porque são expressão de suas escolhas e de suas possibilidades na concretização de seu projeto pedagógico. Assim, para realizar adequadamente a reclassificação de alunos, a escola deverá observar com muita atenção as informações que o aluno traz a respeito do currículo que já cumpriu, para não incorrer no erro de, simplesmente, localizá-lo em determinada etapa com base na nomenclatura dos componentes curriculares, do número de anos escolares que já cursou, ou da carga horária que tenha cumprido.

### **VIII - Planos de Estudos e sua aprovação formal**

24 - Até há pouco tempo, no contexto da legislação anterior, as "bases curriculares" integravam o Regimento Escolar e eram, junto com ele, examinadas e aprovadas pelo órgão próprio do Sistema Estadual de Ensino que era, no caso do Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação.

A Resolução CEED nº 236/98, que "*Regula a elaboração de Regimentos Escolares*", já separou, formalmente, o Regimento Escolar e as "bases curriculares". Com as presentes diretrizes curriculares, e superando, também, o conceito de "bases curriculares", pode-se dar o passo seguinte na transferência de autonomia e responsabilidades à

escola, removendo a obrigatoriedade de apresentação dos Planos de Estudo para aprovação por este Conselho.

De fato, as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto do ensino fundamental, quanto do médio, esgotam a normatização da matéria. Compete à escola traduzi-las em currículos, conforme definidos neste Parecer, e parte dos quais são os Planos de Estudos.

Ao exercer essa competência, a escola o faz sob a responsabilidade da respectiva entidade mantenedora. Com isso, é de estabelecer que os Planos de Estudos elaborados pela escola sejam examinados e aprovados no âmbito de sua entidade mantenedora, conforme ficar estabelecido no Regimento Escolar.

Essa aprovação, em última instância, pela entidade mantenedora tem, ademais, por conseqüência comprometê-la, responsabilizando-a pelo fornecimento dos meios - materiais e de pessoal - para levar a termo a promessa de serviço à comunidade, implícita ou explicitamente contida nos Planos de Estudo.

Nas escolas estaduais, a responsabilidade final será do Governo do Estado que fixará, mediante ato apropriado, os procedimentos a seguir. Nas escolas municipais, em que a responsabilidade última recai sobre a Prefeitura Municipal, idêntica providência será adotada. Merece, neste ponto, ser relido o que ficou dito no item 7 sobre autonomia e suas condicionantes - de modo a evitar que uma normatização desnecessária ou equivocada venha, na prática, a retirar qualquer possibilidade de verdadeira autonomia.

Nas escolas da iniciativa privada, cada entidade mantenedora disporá sobre a forma de processar a aprovação dos Planos de Estudos de seus estabelecimentos, o que deverá, inclusive, ficar regulado no Regimento Escolar.

#### **IX - Inspeção Escolar e currículo**

25 - A atribuição de mais ampla autonomia às escolas não remove a obrigação do Estado de exercer o controle de um serviço público por natureza, seja ele oferecido por estabelecimento oficial ou privado.

A Constituição federal, ao estatuir que "*o ensino é livre*

à *iniciativa privada*" - excluindo, com isso, qualquer possibilidade de interpretar o ato de autorização para funcionamento como uma concessão de serviço público ou permissão para que o ente privado empreenda uma atividade que está sob o controle do Estado - estabelece duas condições, além da própria autorização: o cumprimento das normas gerais da educação nacional e a avaliação de qualidade.

Ora, é exatamente em torno desses dois aspectos - cumprimento de normas e avaliação de qualidade - que se estrutura a função de controle do Estado. E, nesse sentido, nunca restrita à escola de iniciativa privada, mas necessariamente abrangendo todo o universo de estabelecimentos.

No Sistema Estadual de Ensino urge que se atualizem as normas que regulam a inspeção e supervisão dos estabelecimentos, não só para adequá-las à legislação vigente, mas para que, de fato, e novamente, possam vir a colaborar no processo de melhoria da qualidade do ensino. A inspeção escolar, longe de representar um aparato policial, precisa ser compreendida como meio de garantir a oferta do serviço educacional em obediência aos requisitos que o tornam regular.

A reformulação das normas relativas à função de inspeção deverá, inclusive, contemplar seu papel em relação à verificação da correção dos procedimentos adotados pela escola e sua entidade mantenedora quanto à definição de seu currículo e a estruturação dos Planos de Estudos.

## **X - Conclusão**

A implantação do regime instituído pela Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a oportunidade que nos está sendo dada para reformular a escola brasileira. Não se trata de mudar para, apenas, fazer diferente. Trata-se de mudar para superar os pontos de estrangulamento que impediam a escola de ser escola de qualidade.

É fundamental, no entanto, lembrar que:

“Educaionalmente, cabe distinguir ao menos dois aspectos: uma mudança que afeta o sistema como um todo, não altera, necessariamente, a prática de organização em nível de escola; a reforma da organização não passa de um ingrediente a mais na revitalização do ensino e da aprendizagem nas escolas.”<sup>14</sup>

Este Parecer tem insistido na necessidade de a escola - professores e comunidade - se empenhar num processo coletivo, de equipe, para definir um currículo capaz de representar um autêntico projeto cultural. Apesar da importância de elementos como remuneração de pessoal, condições físicas das instalações e adequação de recursos materiais, disponibilidade e diversidade de recursos didáticos não se pode esquecer que o centro, o núcleo da escola está sempre no currículo. Currículo que é, na verdade, o projeto cultural que se tem, a seleção de conhecimentos que sejam significativos, a escolha das atividades propostas aos alunos, a metodologia empregada pelos professores, as relações que estabelecem os professores entre si e com os alunos e a comunidade de pais...

Muitas vezes tem sido repetido que o papel da escola perdeu grande parte de sua importância, nos dias que correm, em razão da multiplicação de fontes de informação disponíveis. O que não se diz é que a informação disponível é caótica, desconexa e incoerente.

Para transitar da informação para o significado, da percepção para o julgamento há um passo adicional a ser dado - aprender a avaliar e utilizar toda essa informação com base em critérios. Um dos novos papéis da escola passa a ser, exatamente, o de processar o saber de acordo com seu significado, de modo que, a partir de uma sociedade da informação, se possa construir uma sociedade do conhecimento.

Essa não é uma tarefa que um professor possa realizar sozinho, na solidão de sua sala de aula, mas exige uma postura nova do grupo de professores: uma nova forma de encarar seu trabalho e sua profissão, uma nova maneira de compreender seu papel, uma nova concepção de currículo.

Em 31 de março de 1999.

Dorival Adair Fleck - relator

Aprovado, por maioria, pelo Plenário, em sessão de 07 de abril de 1999.

Líbia Maria Serpa Aquino

Presidente

coc

---

<sup>14</sup> O.C.D.E. Opus cit., p.24. (Tradução do relator).