

POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS DE IMPLEMENTAÇÃO

9

Beatriz de Basto Teixeira¹

RESUMO: Este trabalho apresenta a síntese dos resultados de três pesquisas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental concluídas entre 2000 e 2006, que abordam desde a sua formulação e publicação na década de 1990 até a sua utilização como orientação curricular em es-

colas mineiras. Empregaram-se análise dos documentos e técnicas qualitativas e quantitativas dirigidas a escolas estaduais e seus professores. Observou-se que a implementação dessa política acontece em sucessivos processos de hibridação, do contexto de demanda da política até a sua chegada às salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais. Política curricular. Política educacional.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo² apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental que envolvem desde análises sobre sua formulação e publicação pelo Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 1997; 1998) até as opiniões de docentes sobre essa política curricular e a utilização que eventualmente fazem das orientações desse documento. Trata-se de uma seqüência de investigações que completam 10 anos. Sua síntese, ainda que parcial, se faz neste momento com o intuito de conhecer um pouco mais sobre como se dá o processo de implementação de uma política curricular, especialmente no caso em que a obrigatoriedade da utilização não se apresenta do ponto de vista legal. O que está em foco não é o currículo como conjunto de conteúdos simplesmente, ou quais os conteúdos propostos e sugestões para o seu desenvolvimento no ambiente estrito de uma sala de aula. Mas o currículo, como política emanada do órgão central da Educação, com vistas a orientar a construção de projetos pedagógicos, a elaboração de

¹ Graduada em Ciências Sociais, mestra e doutora em Educação pela USP. É professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF.

² Este artigo foi apresentado e publicado originalmente em Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, realizados em Porto Alegre, de 11 a 14 de novembro de 2007.

livros didáticos, a formação de professores ou, quem sabe ainda, a formulação de itens em sistemas de avaliação. É o currículo como parte da política educacional que auferir à escola também uma função de formação mais geral da população de um país.

Na estrutura deste artigo, teve-se a pretensão, na sua forma, de reproduzir a ordem cronológica em que as pesquisas foram realizadas, ao mesmo tempo que essa ordem acompanha o processo de implementação da política curricular.

2. A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA SUA PRODUÇÃO

A publicação dos PCN do ensino fundamental, desde a sua Versão Preliminar (BRASIL/MEC, 1995), foi objeto de intenso debate entre pesquisadores e educadores. Muitos foram os especialistas e entidades que manifestaram sua preocupação de que os PCN fossem a tentativa de estabelecimento de um currículo nacional (AZANHA, s.d.; ANPED, 1996; CUNHA, 1996; AGUIAR, 1996; OLIVEIRA; SOUSA, 1996, por exemplo). Esse temor estava relacionado à existência de um sistema de avaliação já implantado no Brasil, o SAEB, que associado a um mecanismo redistributivo de financiamento pudesse constituir os indícios de que se implantava aqui uma reforma na educação no estilo do que se fazia em outros países entre as décadas de 1980 e 1990 (APPLE, 1995; CUNHA, 1995). Além disso, se os PCNs eram a proposta do MEC para a elaboração de uma base comum nacional, sua construção deveria ter-se dado em ambiente de maior participação e debate. Não bastava que sua formulação fosse indicação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (SAVIANI, 1996).

O ponto de partida para a seqüência de investigações sobre as quais este trabalho procurou refletir era uma análise sobre o documento, os 20 volumes referentes ao ensino fundamental. As preocupações em torno do fato de os PCN serem um currículo nacional eram compartilhadas com outros autores, como os mencionados anteriormente. Confrontavam-se os PCNs com o conjunto da política educacional elaborada durante a década de 1990, no Brasil. Chamava-se a atenção para o caráter ainda fortemente conteudista dos PCNs, apesar da introdução dos temas transversais como conteúdos de relevância social que deveriam ser abordados pelas áreas de conhecimento, sem que se tornassem novas disciplinas. Destacava-se que os valores norteadores da educação no ensino fundamental seriam aqueles de que deveria se valer uma educação para a democracia, como abordado em Teixeira (2000, p. 173-254). No entanto, a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, de que todas as escolas deveriam ter seus currículos e projetos pedagógicos baseados nos PCNs e nas diretrizes curriculares nacionais, pareceu-nos uma contradição com a propalada autonomia da escola, reconhecida repetidamente nos PCNs quando nestes se afirma o seu caráter de não-obrigatoriedade. Se o que interessava saber é se os PCNs seriam uma orientação para a construção de uma escola democrática, a resposta dada, resultante da primeira análise daquela política curricular, foi de que, se usados de maneira crítica, criativa e autônoma pelos profissionais da Educação em cada uma de suas escolas, os valores

ali presentes poderiam orientar uma qualidade da educação capaz de preparar nossos alunos para uma participação social democrática. Mas autonomia é palavra-chave nesse processo, e ela depende da formação dos professores e de sua valorização enquanto agentes decisivos para a realização de uma educação democrática (BENEVIDES, 1996; GIMENO SACRISTÁN, 1999).

3. A POLÍTICA CHEGA ÀS ESCOLAS

Passada a fase de formulação, o desafio se dirigia a verificar como se dava a implementação da política curricular. A primeira pesquisa voltada para as escolas foi realizada no período de 15 de maio de 2002 a 14 de maio de 2004. O objetivo geral desta pesquisa foi conhecer como se dava a adoção dos PCN, de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, como orientadores dos currículos de escolas públicas estaduais de ensino fundamental situadas no Município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Para isso, foram selecionadas duas escolas, conforme indicadores socioeconômicos e de desempenho dos alunos oferecidos pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) em seu relatório do ano de 2000, quando foi avaliado o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (SIMAVE, 2001). Pretendeu-se atingir, dessa forma, escolas com realidades diversas e perceber possíveis diferenças na apropriação dessa política educacional por suas comunidades.

Selecionou-se uma escola que estivesse entre as que demonstraram mais baixo desempenho e nível socioeconômico – escola VT, com 29 professores e 580 alunos no ensino fundamental, com turmas de 5ª a 8ª séries distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite e turmas de 1ª a 4ª séries apenas no turno da tarde. E outra em situação oposta com relação a esses mesmos indicadores – escola NL, com 40 professores e 768 alunos no ensino fundamental, turmas distribuídas da seguinte forma: 4ª, 7ª e 8ª séries no turno da manhã e 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 6ª séries no turno da tarde e organizada segundo o sistema de ciclos. Durante oito meses, a rotina dessas duas escolas foi observada (reuniões, aulas de Matemática e de Língua Portuguesa, além de entrevistas com alunos, professores e pais membros do colegiado e aplicação de questionário aos professores). Considerando que os PCNs estabelecem como objetivo maior do ensino fundamental a formação para uma cidadania democrática, o que por sua vez implica um processo de aprendizado e vivência democráticos, cabe saber se a formulação dos currículos das escolas também tem ocorrido por meio de procedimentos democráticos, participativos, condizentes com a realização dessa meta posta para a educação escolar. Essa questão tinha como norteadora a definição de escolas democráticas dada por Apple e Beane (1997).

O primeiro contato com os professores das duas escolas aconteceu por meio de reuniões de discussão sobre os PCNs. A pauta era orientada por um roteiro. As transcrições dessas reuniões deram o subsídio para a elaboração de um questionário, que foi aplicado aos professores das escolas VT e NL. Para responder à questão central da pesquisa, formularam-se as seguintes questões: como se deu o primei-

ro contato da equipe escolar com os PCN; os processos de discussão havidos nas escolas sobre os conteúdos dos PCN: quem participou e como; o envolvimento ou não da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e seus pais ou responsáveis) no processo de discussão dos conteúdos e do formato dos currículos; como é compreendida a articulação entre áreas de conhecimento e temas transversais; quais as adaptações em relação às orientações gerais dos PCN foram sugeridas para que o currículo fosse adequado à realidade escolar; se a articulação entre os princípios da Escola Sagarana e a proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e os PCN tem ocorrido e como; quais os recursos que a escola julga necessários para a implementação de um currículo baseado nos PCN – o que a escola já possui e o que precisa adquirir; qual o cronograma estabelecido pela escola para a implantação do currículo baseado nos PCN, considerando-se que o Plano Nacional de Educação fixou meta para que isso ocorresse no período de três anos, a contar da sua aprovação.

Ao final da pesquisa, com os dados resultantes de reuniões de discussão sobre os PCN e questionário, concluiu-se que os professores das escolas observadas – VT e NL – tinham conhecimento, na sua maioria, dos volumes dos PCN referentes a suas disciplinas; lidos em função do concurso público a que se submeteram (concurso de 2001 na rede estadual de ensino em Minas Gerais). Para eles, a grande novidade dos PCN foi a proposta da transversalidade. Consideravam que já implementavam as orientações do documento do MEC quando trabalhavam os conteúdos de suas disciplinas, usavam livros didáticos elaborados de acordo com os PCN e tratavam de temas considerados relevantes socialmente para seus alunos. A publicação dos PCN não estimulou nessas escolas um processo de debate entre seus professores. Estes julgaram que a implementação dos PCN dependia de medidas de política educacional que alterassem as condições materiais de funcionamento das escolas.

A observação das reuniões de planejamento no início de 2003 e das aulas durante aquele ano letivo confirmou informações obtidas nas reuniões com professores e no questionário respondido por eles. Salvo a tentativa da escola VT de incorporar “temas transversais” ao seu planejamento em 2003, em NL isso não fez parte do que os professores programaram para tratar com seus alunos. Destaca-se aqui uma experiência diferenciada vivida em VT por uma professora de Língua Portuguesa. Pais e alunos, que participam de órgãos colegiados em VT e NL, estiveram ausentes de qualquer debate sobre os PCN e sequer conheciam o documento. O funcionamento do colegiado nas escolas da pesquisa ainda é mais dedicado ao debate de temas financeiros e administrativos do que aos pedagógicos. Talvez se possa dizer, da pesquisa realizada em VT e NL, que os PCN tiveram muito pouco efeito sobre o que é feito nas escolas, tomando como base o que nelas foi observado. Isso foi o que se formulou à época (julho de 2004) sobre os resultados da pesquisa realizada. Terminada uma segunda pesquisa, depois de novas leituras, ficou a impressão, ou melhor, a observação de que políticas curriculares são implementadas assim mesmo, ou seja, de forma incerta, tortuosa, por sucessivos processos de interpretação do seu texto,

por processos de hibridação que se realizam em cada contexto, desde o formulador do texto da política até a sala de aula. Esse é o caminho da política curricular quando não é aplicada por “decreto”.

4. A POLÍTICA CURRICULAR E OS PROFESSORES

A segunda pesquisa a ser relatada deu continuidade à busca de saber o que estava sendo feito dos PCN nas escolas. Dessa vez, procurou-se saber como os professores receberam essa política. Dado o grau de importância atribuído aos professores no desenvolvimento do processo educativo, eles passaram a ser os atores elaborados pela pesquisadora. Perguntou-se: como os PCN chegaram aos professores e às escolas; como os professores tomaram conhecimento de suas orientações; se os professores leram e conheciam o texto; se eles usavam suas orientações e como; como avaliavam o texto; e qual seu grau de formação e o perfil profissional dos docentes. A aplicação dos questionários foi feita no período de 03 de agosto de 2005 a 03 de julho de 2006.

A autora deste artigo continuou estimulada pela sugestão dada por Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001, 30-31) de que os pesquisadores de temas relacionados a políticas curriculares procurem investigar o que está acontecendo nas escolas. Ao lado das pesquisas de caráter teórico, que ajudam a ter meios para compreender melhor a realidade que se vê, é preciso olhar para o currículo praticado nas escolas e pensar, então, que seria interessante pesquisar se os PCN estão sendo utilizados. Afinal tem-se em mente que essa orientação curricular do MEC, mesmo que não se tenha tornado um currículo nacional, imposto, vinculado a um sistema de avaliação e distribuição de recursos, felizmente influencia de alguma maneira o que acontece na formação de professores e na produção e circulação de livros didáticos.

Uma pesquisa dirigida aos professores da rede estadual de ensino em Juiz de Fora não permite generalizações para outras localidades do Estado ou do país, mas pode funcionar como um caso, uma pequena amostra que aponta relações sobre o que acontece com os PCN. Em relação à pesquisa anterior, ampliou-se essa escala quando se conseguiu que 421 professores colaborassem com essa investigação. Utilizou-se a metodologia quantitativa (BABBIE, 1998).

São 1.264 professores na rede estadual em Juiz de Fora, segundo informação da 18ª Superintendência Regional de Ensino (SRE). Esse é o órgão intermediário da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que serve a uma parte da Zona da Mata mineira. Tratando das instituições de ensino que negaram participação, seus diretores alegaram falta de disponibilidade de tempo, calendário já totalmente programado para o ano letivo e descrédito quanto aos prováveis benefícios práticos que algumas pesquisas, como a que era desenvolvida para este artigo, poderiam proporcionar às escolas. No que tange aos professores, as alegações não diferem muito: a justificativa mais recorrente foi mesmo a falta de tempo.

Percebeu-se, entretanto, que pode existir outra razão justificadora dessa resistência advinda de diretores e, principalmente, dos professores. Nos dois casos

há o medo da avaliação: no caso dos diretores de que a escola seja avaliada ou comparada com outras da mesma rede; no caso dos professores, que o seu próprio trabalho seja avaliado. Para estes há um temor adicional: que responder “incorretamente” ao questionário gera a avaliação negativa do seu trabalho e, quem sabe, alguma punição decorrente disso.

A falta de tempo foi um fator alegado para a não-resposta ao questionário, já que muitos professores lecionavam em mais de uma instituição. Mas essa é uma justificativa para não responder ao questionário que fica mais na ordem do “não querer” do que do “não poder”. O questionário não era tão grande a ponto de ocupar demais seus respondentes. Além disso, tomou-se o cuidado de elaborar questões objetivas. Esse é um motivo de não resposta que teria afetado o desenvolvimento da pesquisa, mesmo se os questionários fossem aplicados na modalidade de entrevista. A pesquisa depende da colaboração dos professores, e eles só participam se quiserem.

Isso tudo acabou forçando a opção na direção de se usar um questionário auto-aplicado, mesmo sabendo que isso poderia desviar o número de respondentes à pesquisa numa proporção desconhecida. Entregar os questionários às escolas e depois buscá-los num tempo marcado pelos próprios professores fez que a pesquisa funcionasse (quase) como se os questionários tivessem sido enviados pelo correio. Fazendo um paralelo com pesquisas realizadas com questionários enviados pelo correio, percebeu-se que esse instrumento de pesquisa “não pode ser usado para uma amostra representativa de toda a população”, em razão de que parte considerável da população “não pode” ou “não quer” responder a um questionário.

Os grupos “não pode” e “não quer” distorcem a amostra numa “direção conhecida”, mas num “grau desconhecido”; como os estudos com questionários com uma base de população bem grande mostraram que as porcentagens de respostas variam de 20 a mais ou menos 70 por cento, é claro que esse tipo de distorção da amostra pode ser fatal para a validade do estudo (GOODE; HATT, 1979, p. 222-223).

Esse tipo de distorção da amostra faz que os resultados digam respeito ao conjunto de entrevistados e não ao conjunto da população pesquisada.

Earl Babbie fez um alerta nessa mesma direção. Ainda que diga não haver base estatística para determinar qual seria uma taxa ideal de retorno de questionários auto-aplicativos, considera que a taxa de 50% é adequada, 60% uma boa taxa e 70% uma taxa muito boa (BABBIE, 1998, p. 262).

Ainda que nossa taxa de retorno tenha sido inferior a 50%, é importante saber o que se passa entre esses professores com relação a uma política curricular. Fora isso, é importante que os pesquisadores da educação reflitam sobre o que acontece com a pesquisa nessa área. Pesquisas de maior escala ficam destinadas aos sistemas de ensino que, associando-as aos processos de avaliação de sistemas, conseguem ter acesso a uma amostra mais representativa da população. Pesquisas de pequena escala correm o risco de falar de um contexto muito específico que, se não for teorica-

mente relacionado a algo mais amplo ou a outros contextos, perde potencial explicativo do que acontece no processo educativo e na implementação de políticas.

Para a coleta das opiniões dos professores, foi elaborado um questionário, tomando como base aquele aplicado às duas escolas da rede estadual em que foi feita a pesquisa anterior. O novo questionário incorporou questões que permitiam abordar relações verificadas a partir da observação de aulas, como a relação entre a formação docente e a utilização dos PCN; trabalho com temas transversais, os vários tipos de conteúdos trabalhados em aula, materiais e recursos didáticos empregados, por exemplo. À medida que os dados foram coletados, teve início sua digitação e processamento utilizando o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

O desenvolvimento da pesquisa aqui relatada foi uma sucessão de desafios a atender. A produção deste texto também se apresenta como um desafio, aquele proposto por Michael Apple (2003), quando recomendou aos pesquisadores de currículo que aprendam a “falar fácil”. Para ser coerente com essa determinação, cotejaram-se os dados encontrados com as sugestões de Mainardes (2006) para a análise de políticas curriculares.

5. A POLÍTICA NO “CONTEXTO DA PRÁTICA”

A retomada dos resultados da pesquisa realizada entre 2002 e 2004 e a atualização desse ponto de vista, passados dois anos de um segundo projeto de pesquisa, leituras e debates, permitiram que fosse reafirmada a idéia de que políticas curriculares são implementadas em sucessivos processos de hibridação. Concluiu-se a primeira pesquisa em escolas observando que os PCN não eram sistematicamente utilizados pelos professores nas escolas. Apesar disso, registrou-se que elementos daquela política estavam presentes nas atitudes dos professores: adoção de livros didáticos, o trabalho com temas de relevância social, ainda que de forma isolada de outros docentes e disciplinas, o conhecimento do próprio texto ministerial. Os questionários processados em 2006 contêm dados para essas afirmações, conforme a Tabela I.

Tabela I - Distribuição percentual referente à utilização dos PCN e como ela se dá no trabalho diário

Como Utiliza os PCN	<i>Utilização dos PCN no Trabalho Diário</i>			
	Sim	Não	NS/NR	Não se aplica
Uso do livro didático	10,2	7,7	-	2,7
Projetos desenvolvidos em conjunto com outros professores	36,3	-	-	-
Projetos desenvolvidos individualmente	11,0	-	-	-
Abordando temas sociais quando o conteúdo permite	29,8	-	8,2	-
Datas comemorativas	1,4	-	-	-
Ministra conteúdos próprios da disciplina	8,2	-	-	-
NS/NR	3,1	10,3	83,6	-
Não se aplica	-	82,0	8,2	97,3
Total	100	100	100	100

Fonte: TEIXEIRA, 2006.

O que mudou, a partir do contato com leituras sobre as políticas curriculares, especialmente as idéias de Stephen Ball e Richard Bowe, a leitura dos ingleses feita por Jefferson Mainardes (2006) e a revisão da produção acadêmica brasileira mais recente, é que passamos a entender que processos de hibridação são mais complexos do que parecem à primeira vista. O ciclo de políticas, conforme o modelo produzido por Ball e Bowe, implica um entrelaçamento de influências vindas de várias instâncias, grupos, interesses e contextos em que as políticas são produzidas, demandadas, elaboradas, implementadas, avaliadas, reformuladas. São influências que se entrecruzam da prática, das salas de aula até os níveis mais altos de gestão dos sistemas de ensino. “Falar fácil” é tentar mostrar como isso ocorre. Tem-se tentado, e julga-se tê-lo conseguido, pelo menos em parte.

Outro aspecto do debate revisto é a polêmica universalismo *versus* diferença; um currículo nacional *versus* experiências contra-hegemônicas particulares. Apostou-se em um currículo que seja sim cultura comum, com profundo respeito às diferenças. Pensa-se com autores como Vera Candau (2002), Peter McLaren (2000a; 2000b) e James Beane (2003), respeitando suas nuances, que é possível um espaço de diálogo intercultural. A escola poderia ser um espaço assim, deveria ser um espaço assim para ser escola democrática (APPLE; BEANE, 1997). Em relação aos PCN, retomou-se a posição defendida quando, pela primeira vez, essa política foi analisada, ainda tendo como base o documento publicado pelo MEC (BRASIL/MEC, 1997; 1998). Insistiu-se para que se leiam os PCN, todos os volumes com muita atenção; discutam-nos com os colegas; apresentem-os aos outros segmentos partícipes da escola; confronte as sugestões com as de outras propostas curriculares; busque conhecer a realidade da escola, os alunos, seus pais; elabore em conjunto as definições da educação que quer ter em sua escola. No final disso, além de um projeto pedagógico, pode-se ter “construído nossa comunidade” – passo importante, senão decisivo, para que a escola se torne democrática. Se ao final disso a escola descartar os PCN, não há problema. Assim, terá elaborado seu projeto pedagógico, seu currículo; terá vivido experiência ímpar de diálogo intercultural.

Outro desafio enfrentado pela pesquisa foram o tratamento e a análise dos dados dos questionários, bem como a análise das fichas das escolas. Para isso, buscaram-se as relações com o que foi pesquisado em momentos anteriores e com a literatura que embasou esta investigação, mas resta um desafio: os itens sugeridos por Mainardes (2006, p. 67-68) para a aplicação, por assim dizer, da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe ainda esperam por resposta. Vale a pena destacar as perguntas elaboradas por esse autor brasileiro e dirigidas ao contexto da prática, que podem ajudar a identificar o que ocorre com uma política curricular quando ela chega à escola (quadro 1).

Para a pergunta 1 a resposta é: a política foi recebida por meio de cursos de formação de professores, pela divulgação na época da sua publicação pelo MEC, pelos livros didáticos. Está sendo implementada de forma difusa, “híbrida”, como ocorre com as políticas curriculares na interpretação dos autores pesquisadores da área. As Tabelas 2 e 3 mostram os dados que amparam tal afirmação.

Quadro I – O contexto da prática

Contexto da prática

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Para a pergunta 2: os educadores nas escolas julgam o texto de fácil entendimento e consideram que ele inovou pouco em relação ao que já era praticado. Não há, da parte dos entrevistados, preocupação explícita ou implícita com a implementação da política; há elementos dela que eles usam, outros não. Mas diferentes entendimentos mostram que alguns conceitos presentes nos PCN evidenciam que o contato com uma política tem mesmo uma dimensão de interpretação.

Para a pergunta 3: a resistência que observamos foi em relação à própria presença da equipe de pesquisa nas escolas, em algumas delas, ou por parte de alguns professores. Isso, antes de ser uma rejeição aos PCN, é uma recusa em se abrir para atender a quem queira saber o que acontece nesses ambientes de trabalho.

Para a pergunta 4: as dinâmicas das reuniões, suas pautas, como indicadas por nossos entrevistados, não são adequadas à discussão de uma política curricular, nem são exatamente momentos de discussão pedagógica nas escolas. Não há evidência de pressão por parte dos órgãos intermediários e centrais da educação pela implementação dos PCN. O receio inicial de que virassem um currículo nacional não se verificou, como atestaram vários autores brasileiros (LOPES, 2006b; MACEDO, 2006) e esta própria pesquisa.

Pergunta 5: não se confrontou o entendimento dos formuladores da política com o dos professores pesquisados. O que já havia sido apontado desde a análise do documento publicado, parte em 1997 e parte em 1998, é que há discrepância entre as expectativas postas pelos PCN para o ensino fundamental e o que

os professores se julgam em condições de realizar. Não por alguma incapacidade pessoal ou profissional, mas por dificuldades relacionadas às condições de trabalho nos sistemas de ensino. Isso responde, em parte, à pergunta 6 e foi identificado também na pesquisa concluída em 2004, nas escolas VT e NL.

Tabela 2 – Distribuição porcentual referente ao conhecimento e à leitura dos PCN

<i>Leu PCN</i>	<i>Porcentual</i>	<i>Conhece os PCN</i>	<i>Porcentual</i>
Sim	89,8	Sim	94,0
Não	6,7	Não	5,0
NS/NR	1,7	NS/NR	1,0
Não se aplica	1,9	Não se aplica	-
Total	100	Total	100

Fonte: TEIXEIRA, 2006.

Tabela 3 – Distribuição porcentual referente ano de contato com os PCN e motivo de contato

<i>Ano de Contato</i>	<i>Motivo de contato</i>									<i>Total</i>
	<i>Concurso Público</i>	<i>TV Escola/ Salto para o Futuro</i>	<i>Curso que Fazia</i>	<i>Planejamento Pedagógico</i>	<i>PROCAP(1)</i>	<i>Projeto Veredas SEE-MG</i>	<i>Invalído</i>	<i>NS/NR</i>	<i>Não se Aplica</i>	
1999	10,4	4,5	8,4	39,0	20,8	0,7	13,6	2,6	-	100
2000	15,0	2,0	11,0	48,0	13,0	-	10,0	-	1,0	100
2001	38,0	4,0	18,0	22,0	10,0	2,0	4,0	2,0	-	100
2002	35,3	-	29,4	11,8	5,9	8,8	8,8	-	-	100
2003	14,3	14,3	42,8	23,8	-	4,8	-	-	-	100
2004	28,6	-	42,8	28,6	-	-	-	-	-	100
NS/NR	-	-	14,7	52,9	-	-	5,9	26,5	-	100
Não se aplica	-	-	7,1	-	-	-	-	-	92,9	100

(1) Programa de Capacitação de Professores da SEE-MG.

Fonte: TEIXEIRA, 2006.

Parte da pergunta 6, sobre criação de desigualdades, remete a elementos que ficam próximos do “contexto dos resultados/efeitos”, o que não era objeto desta pesquisa.

A pergunta 7 é, na medida do possível, respondida ao mesmo tempo que a pergunta 4. Mas o item 7 requer certa permanência na escola que não estava prevista no escopo da segunda pesquisa. No caso da pesquisa realizada entre 2002 e 2004, observou-se que nas duas escolas, VT e NL, os procedimentos para o planejamento pedagógico e, mesmo, a relação das direções escolares com professores eram bastante diferentes.

Quanto à última pergunta, não há como responder em relação ao ensino fundamental. Sabe-se que elementos da prática foram considerados na elaboração dos PCN (TEIXEIRA, 2000). Os PCN atestam ter considerado experiências curriculares de municípios e estados brasileiros, mas não houve um processo posterior de reelaboração do texto dessa política. Isso ocorre em relação aos PCN do ensino médio (LOPES, 2006b).

Tabela 4 - Distribuição porcentual referente à inovação encontrada nos PCN

<i>Inovação Apontada</i>	<i>Porcentual</i>
Transversalidade	10,0
Interdisciplinaridade	21,2
Temas transversais	28,3
Contextualização dos conteúdos	10,2
Priorização das necessidades dos alunos	8,4
Outros	0,6
NS/NR	9,3
Não se aplica	12,0
Total	100

Fonte: TEIXEIRA, 2006.

Tabela 5 - Distribuição porcentual referente aos temas das reuniões por ordem de freqüência em que são discutidos

<i>Temas</i>	<i>Ordem de Freqüência dos Temas</i>							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Desempenho dos alunos	35,0	22,5	8,7	7,1	4,4	3,0	0,9	0,7
Disciplina dos alunos	17,0	27,1	12,2	11,5	7,6	3,0	3,9	0,9
Projetos	4,4	10,8	19,3	15,2	14,8	4,8	4,1	0,7
Projeto político- pedagógico	17,2	16,3	15,9	15,3	5,8	4,4	1,4	0,9
Temas sociais	0,5	1,9	7,8	14,5	18,2	17,5	7,6	1,8
Calendário escolar	10,3	4,8	14,5	5,3	10,6	17,6	9,2	3,0
Datas comemorativas	0,5	0,7	2,1	6,9	9,2	11,9	28,7	7,1
Destino das verbas da escola	0,5	0,2	1,1	1,4	2,1	7,8	6,4	42,5
Não sabem/Não responderam	14,6	15,7	18,4	22,8	27,3	30,0	37,8	42,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: TEIXEIRA, 2006.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer essas perguntas foi muito esclarecedor e ajuda a perseguir novos caminhos de pesquisa. A importância que os professores ganham na implementação de uma política curricular quando voltada para o contexto da prática faz que se procurem elementos dos PCN que possam orientar processos de formação de professores, como o Projeto Veredas em Minas Gerais (AMARAL, 2003), por meio da análise de seus Guias de Estudo. Esse é o projeto de pesquisa que foi derivado da investigação aqui relatada pela autora e atualmente desenvolvido por seu grupo de pesquisa. A implementação de uma política curricular, de

acordo com o que se tem observado nesses 10 anos de interesse pelos PCN, segue caminhos muito tortuosos. A idéia de hibridação, como um processo de mistura de influências, da chegada de proposta nova a uma realidade posta, deve ser tomada como análoga à idéia de movimento. A confluência de orientações, contextos, atores, conteúdos e saberes diferentes que se encontram no processo que leva a uma política curricular de sua demanda, passando pela formulação à prática, é um movimento de interpretação e reformulação do texto da política, sempre influenciado pelos novos contextos a que chega: os estados, os municípios, as escolas, as salas de aula, os professores e seus alunos. Eis por que uma política curricular, que não seja decretada como currículo obrigatório, chega às escolas por caminhos incertos, às vezes pouco perceptíveis, mas reforçando ou trazendo novidades para aspectos da prática que já era implementada em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Educação e Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 506-515, dez. 1996.

AMARAL, A. L. Parâmetros e Diretrizes Curriculares e implicações práticas. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. de. **Veredas** – Formação superior de professores: módulo 3 – volume 3. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. p. 143-174.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 85-92, maio/jun./jul./ago. 1996.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91.

_____. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

AZANHA, J. M. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. Conselho Estadual de Educação de São Paulo, [s.d.] (mimeogr.).

BABBIE, E. R. **The practice of social research**. 8. ed. New York, USA: Wadsworth, [s.d.].

_____. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: julho de 2005.

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, São Paulo, CEDEC, n. 38, p. 223-237, 1996.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, L. A. **Educação brasileira** – Projetos em disputa: Lula x FHC na campanha eleitoral. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que é uma escola para a democracia? **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, ano 3, n. 10, p. 56-62, ago./out. 1999.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-158.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-186.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-36.

OLIVEIRA, D. A.; SOUSA, S. M.Z.L. Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão. **Revista de Educação AEC**, ano 25, n. 100, p. 148-166, jul./set. 1996.

SAVIANI, N. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental?. **Anais do I CONED**. Belo Horizonte, 02/08/1996. (Texto referente à exposição na mesa redonda “Política de Ensino Fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais”).

SIMAVE. **Minas Gerais: avaliação da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, UFJF/LAME, 2001.

TEIXEIRA, B. de B. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. PCN do ensino fundamental no contexto de escolas mineiras. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd – GT Currículo**. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2005. 15 p. CD-ROM.

_____. **PCN do ensino fundamental: teoria e prática do currículo na rede estadual de ensino em Juiz de Fora**. Juiz de Fora, MG: UFJF/ICH/Departamento de Ciências Sociais, 2006. 146 p. (Relatório de pesquisa apresentado à FAPEMIG).

_____; FARIA, C. I. S. de; ARAÚJO, D. de F.; SOUZA, J. W. de. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, MG: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais, 2004. 305 p. (Relatório de pesquisa apresentado à FAPEMIG).

Recebido em abril de 2008.

Aprovado em agosto de 2008.