

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE**

**PARÂMETROS CURRIULARES NACIONAIS:**  
**Interdisciplinaridade e Transversalidade uma Proposta**  
**Possível e Necessária**

**JOÃO PESSOA – 2004**

**MARIA LÚCIA FRANCISCO DAMASIO**

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:  
Interdisciplinaridade e Transversalidade uma Proposta  
Possível e Necessária**

**Dissertação apresentada à  
Universidade Federal da  
Paraíba, em cumprimento às  
exigências para obtenção do  
grau de mestre em educação,  
na área de concentração de  
educação popular.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elisa Pereira Gonsalves**

**JOÃO PESSOA – 2004**

**MARIA LÚCIA FRANCISCO DAMASIO**

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:  
Interdisciplinaridade e Transversalidade uma Proposta  
Possível e Necessária.**

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Pereira Gonsalves - UFPB  
Orientadora

---

Prof<sup>o</sup> Dr Luís Gonzaga - UFPB  
Examinador

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Expedito  
Examinador

*Ao meu pai e irmão Joca (in  
memoriam), que com muito  
carinho vibram lá dos céus por  
mais uma batalha conquistada  
aqui por mim na terra.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a concepção, elaboração e conclusão deste trabalho e em particular:

A prof<sup>a</sup> Elisa Gonsalves pela orientação e competência.

Aos professores do Mestrado em educação da UFPB.

Ao meu sobrinho – filho Adoniran (Dodô), pela magia da sua ingenuidade, que me impulsionou nos vários momentos deste estudo solitário.

A minha mãe Dona Maria do Carmo e aos meus irmãos Elias, Lula, Paulo, Geraldo e meu sobrinho Lio que são fundamentais na minha vida.

A todos os amigos e em especial às amigas Cleide Amorim e Flávia Castro pelo incentivo constante.

A todos os colegas da turma 21<sup>a</sup> em especial Bernadina Silva que com gestos de amizade sempre me acolheu e recepcionou-me com carinho.

A Ferreira, cuja distância não o torna menos importante.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

BIRD: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM: Banco Mundial

CF: Constituição Federal

DEMERC'S: Delegacia Estaduais do MEC

EC: Emenda Constitucional

TT: Temas Transversais

FCC: Fundação Carlos Chagas

FMI: Fundo Monetário Internacional

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PDE: Plano de desenvolvimento da Escola

PNE: Plano Nacional de Educação

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da educação e Cultura

ONU: Organizações das Nações Unidas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE: Plano Nacional de Educação

PPE: Projeto Principal de Educação para América

PNUD: Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento

UNESCO: Organização Das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura

UNICEF: Organização das Nações Unidas para a Infância.

## RESUMO

A partir da década de 90 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, houve um novo reordenamento das políticas em todos os países da América Latina com a finalidade de educar todos os cidadãos de todas as sociedades. A reforma educacional brasileira a partir de 1995 com a publicação do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, do MEC, discutindo a pertinência e relevância dos Temas Transversais que estão relacionados com uma tendência contemporânea internacional, onde foram incorporados entre seus princípios, todo repertório de valores humanos a ser desenvolvidos na escola. Ao analisar as entrevistas percebi, que a série de dificuldades apresentadas para o desenvolvimento da interdisciplinaridade através da inserção dos Temas Transversais na sala de aula pelas professoras, dentre elas, a ineficácia do estado, o despreparo e o desestímulo do professor em dominar as diversas áreas científicas que lhes são exigidas pelo documento. Ficando a sua implementação a iniciativa do professor que por ventura se sentir capaz.

Palavras chaves: Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais, Interdisciplinaridade, Cidadania.

## ABSTRACT

Since the 90s, when the World Conference of “ Education to Everyone” in Jontirem was realized, there was a neww reorder of the public politics in all Latin America countries and the aim was to educate all the citizens of all societies. The Brazilian Educational Reform in 1995 with the publication of the document of the National Curricular Parameters, for fundamental education, from grade 1 to grade 4, of MEC, discussing the pertinence and importance of the Transversal Themes that are related with a cntemporary and international tendency, and it was included as its principles, all the human values to be developed in the Transversal Themes in the classroom by the teachers, as inefficacy of the teacher to dominate all the several scientic areas that are demanded in the document. Its implementation is a personal initiative of the teacher who feels capable enough to put it in practice.

Key-words: National Curricular Parameters, Transversal, Themes, Interdisciplinary, citizenship.

# SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

## CAPÍTULO I

OS PCN'S NA ESCOLA: SINAIS DE TRANSVERSALIDADES NA ESCOLA? - 11

1.1 PCN's em movimento: delineado a questão da pesquisa - 12

1.2 A questão da pesquisa: trilhas percorridas - 14

1.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados - 16

## CAPÍTULO II

II. IMPACTO DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS – 20

2.1 Tendências pedagógicas no Brasil a partir da década de 60: do método ao conteúdo - 21

2.2 Influência internacional no desenvolvimento do sistema educacionais na América Latina – 24

2.3 A Contribuição da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura) - 25

2.4 A chegada do milênio e as novas diretrizes internacionais: educação para todos - 26

## CAPÍTULO III

III. A FORÇA DOS NOVOS ATORES: UNICEF, BIRD E PNUD -

3.1 UNICEF e as diretrizes da educação e saúde infantil - 30

3.2 BIRD e sua influência como agência internacional na educação - 34

3.3 PNUD – Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento - 36

3.4 Desdobramento das diretrizes internacionais na política educacional brasileira - 37

3.5 Críticas aos pacotes educacionais importantes - 42

## CAPÍTULO IV

IV. QUE CAIXAS SÃO ESSAS? OS PCN'S CHEGAM AS ESCOLAS? - 45

- 4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão na mira do cotidiano escolar? - 45
- 4.2 Perspectiva sobre os PCN's no contexto da educação brasileira - 46
- 4.3 Construção dos PCN's: processo antidemocrático - 51
- 4.4 Temas Transversais e cidadania como elementos de mudanças na escola - 53
- 4.5 Fracasso Escolar - 56

## CAPITULO V

### V.OS PCN's NA SUA CONCRETUDE: (DES) USOS NA ESCOLA - 61

- 5.1 A direção do Nosso Olhar - 61
- 5.2 Uma Nova Aproximação: dados obtidos pelos questionários - 63
- 5.3 Conversas: dados obtidos pelas entrevistas - 65

### CONSIDERAÇÕES FINAIS - 69

### REFERÊNCIAS - 72

### ANEXOS - 79

## CAPÍTULO I

## **OS PCN's NA ESCOLA: SINAIS DE TRANSVERSALIDADE**

“O que o aluno deve aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento que á construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de aprendizagem para se constituir verdadeira ajuda educativa”.

(PCN, v.1, p.5)

## CAPÍTULO I

### OS PCN's NA ESCOLA: SINAIS DE TRANSVERSALIDADE

#### 1.1 PCN's em Movimento: delineando a questão de pesquisa

O ministério da Educação e Desporto no Brasil em 1995 iniciou os primeiros debates a nível nacional objetivando a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), cuja proposta surgiu com finalidade de nortear os ensinamentos nas escolas públicas e privadas de todo o país, introduzindo um modelo de Currículo dito ideal, porém não obrigatório flexível às necessidades e condições de cada escola. Apresenta-se como uma das mudanças contida nos PCN's as áreas e novos conteúdos denominados de Temas Transversais (TT), que estão relacionadas com uma “tendência contemporânea de alguns grupos politicamente organizados em vários países, que tem como preocupação central o resgate da função moral da escola”. No Brasil os TT apresentam uma clara evidência da influência da proposta espanhola. Conforme Araújo (2001 p.10):

*Agora que essa discussão começa também a impregnar o cotidiano dos educadores brasileiros, creio (...) que em um minuto contribuirá para a compreensão das reformas propostas pelo MEC, implantação de uma proposta semelhante à que ora se propõe à sociedade brasileira. Partindo das reflexões de autores que experienciaram na Espanha<sup>1</sup>.*

Nesta perspectiva de uma nova organização dos conteúdos na estrutura de nosso sistema educacional os parâmetros são apresentados oficialmente, colocando em cena os TT como premissa à formação de cidadãos plenos, conscientes, participativo e transformador por tratarem de questões sociais de extrema relevância respondendo e relacionando com valores fundamentais da vida social, que são de interesse universal.

Ressalta-se, entretanto, que os próprios PCN's reconhecem a complexidade dos TT e o tratamento interdisciplinar que esses conteúdos requerem e a precária preparação recebida pelos professores de ensino fundamental de 1ª a 4ª série para desenvolvê-los nas suas práticas pedagógicas.

Se oficialmente os PCN's tem um nascimento tranquilo, o seu ingresso na escola parece vir acompanhado de “desconhecimentos”.

---

<sup>1</sup>Esta referência encontra-se no livro Busquets, Maria Dolors. Temas Transversais, Bases para uma educação integral. 2000.

Como professora de português destaco que no ano de 1998 estava como diretora de uma escola do ensino fundamental da 1ª a 8ª série da região metropolitana na rede pública estadual de Pernambuco, quando chegaram do MEC, dez caixas dos PCN's contendo dez volumes cada caixa de 1ª a 4ª série para serem distribuídas com as professoras da escola. Na ocasião, entreguei a cada uma das professoras, sem maiores explicações, pois não tinha recebido nenhuma orientação na época pela Secretaria de Educação ou qualquer outro órgão competente. Segundo algumas professoras diziam que nunca tinham ouvido falar sobre PCN's.

Afastei-me dois anos após para fazer o Mestrado em Educação na UFPB, retorno no início de 2003 e conversando com as mesmas professoras perguntei: onde estão os documentos do PCN's? O que vocês têm feito com esses documentos?

Para minha surpresa, levei um susto! Das dez professoras, três delas continuavam com as caixas nos respectivos armários empoeirados e com teias de aranha e ainda continuavam com o lacre original, três professoras tinham aberto por curiosidade, mas ainda não tinha tido tempo de ler, duas manuseavam de vez em quando segundo elas os livros de Português e matemática e uma docente tinha se aposentado e a outra tinha pedido remoção para uma escola mais próxima de sua residência.

Fiquei curiosa em saber o que continha de novidade naqueles documentos que chegam nas estantes das escolas públicas, mas que não fertilizam o trabalho docente. A partir daí que foi amadurecendo a idéia de um trabalho de pesquisa o qual tivesse alguma utilidade para aquelas professoras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental onde contribuísse para uma auto-reflexão uma leitura nas praticas pedagógicas diárias em sala de aula.

Nosso interesse inicial de pesquisar os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi motivado pela constatação das professoras não se sentiram à vontade nem estimuladas para lê-los. Posteriormente, aguçou-me a vontade de um contato mais próximo com os PCN's onde verifiquei a necessidade de aprofundar a questão TT.

Para melhor desenvolver este estudo definimos que o objetivo geral da pesquisa seria o de verificar nas práticas pedagógicas das professoras de 1ª a 4ª série o desenvolvimento da interdisciplinaridade através da inserção dos temas transversais. Para tanto, fez-se necessário analisar as contribuições dos PCN's nas práticas pedagógicas das professoras de 1ª a 4ª série em sala de aula na Escola Menino de Deus, da rede municipal do estado da PB e estudar nas práticas pedagógicas das professoras de 1ª a 4ª do ensino fundamental a relação da interdisciplinaridade com os TT.

Esta pesquisa se propõe verificar nas práticas pedagógicas das professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> o desenvolvimento da interdisciplinaridade através da introdução dos TT. Neste estudo escolhemos a metodologia de pesquisa qualitativa, por entender que este procedimento responde por questões muito particulares, pois constitui na opção metodológica que melhor contempla nosso objetivo, pois segundo Minayo (2000, p.21) *se preocupa, na educação, com um nível de realidade que não pode ser quantificada.*

Diante das várias possibilidades que a pesquisa qualitativa nos oferece, optamos pelo Estudo de caso dado o seu caráter de fornecer conhecimentos aprofundados sobre uma determinada realidade. Neste sentido, a escolha esta relacionada á nossa intenção de compreender melhor nas práticas pedagógicas das professoras em sala de aula sua postura interdisciplinar frente à construção de conhecimentos através da inserção dos TT que no contexto da educação escolar vêm sendo produzido cada vez mais fragmentado.

## **1.2 A QUESTÃO DA PESQUISA: TRILHAS PERCORRIDAS**

Tomada num conhecimento amplo, pesquisa é toda atividade voltada para solução de problemas, com atividades de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, permitindo, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, que auxilie na compreensão desta realidade, orientando nossas ações. Na opinião de Pádua.

Toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitam compreender e transformar a realidade como atividade. Está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores ideológicos, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte daquele que exerce essa atividade, ou seja, o pesquisador (2000 p. 32).

Considerando o pensamento de Pádua, (2000) pesquisar se aprende mediante o próprio fazer. Segundo os especialistas, nada poderia substituir essa prática. Muitas situações inusitadas “esperam” pelo pesquisador no decorrer dos vários momentos de sua investigação, obviamente essas situações não estão e nem poderiam estar previamente registrado em manual algum, porque a realidade é complexa e imprevisível.

Tal opção nos mostra que o caminho da pesquisa não é dado *a priori*, pois é algo que vai sendo construído com o próprio fazer.

Como campo de investigação, optamos por uma escola da rede municipal de João Pessoa / PB do ensino fundamental no ano letivo de 2002.

Alguns foram, os critérios para a escolha desta escola, tais como:

- Conter um corpo de professores com formação acadêmicas superior, quase todas com habilitação em pedagogia, dentro as oito professoras de 1ª a 4ª série do turno da manha três cursam Pedagogia e duas já concluíram;
- A escola desenvolve o projeto PAIIA (Projeto Aprender para Incluir, incluir pra Aprender) da UFPB do qual participei de dois encontros onde trabalhavam com os PCN's;
- A escola contem uma infra-estrutura que reflete a maioria das escolas públicas como: biblioteca semi-estruturada, salas amplas, abafadas e desconfortáveis, pátio razoavelmente grande, cozinha bem estruturada, salas de direção e de professores;
- A escola é consideravelmente nova com três anos de inaugurada, sua localização é em bairro de classe média baixa situada na zona sul da cidade de João Pessoa próxima a penitenciária Estadual. A escola possui dois níveis de escolaridade o infantil e fundamental de primeira a oitava série em três turnos com um quantitativo de 822 alunos de acordo com o número de matrículas do ano de 2002, com oito salas de aula onde funcionam 24 turmas com uma média 30 alunos matriculados em cada turma.

Os matérias teóricos foram retirados a partir de revistas especializadas sobre educação, documentos (UNESCO, UNICEF, Constituição, Estatutos, LDB, PCN) publicações INEP / MEC, (Censo escolar IBGE entre outros). Contudo, as informações sobre a realidade pesquisada foram obtidas a partir dos dados coletados junto às professoras e alunos (as) de acordo com o instrumento previamente elaborado para coleta de dados.

A primeira parte da pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Menino de Deus<sup>2</sup> onde minha orientadora fez os primeiros contatos previamente, acompanhando-me na primeira visita e em seguida a fiz semanalmente.

Cabe registrar que no dia da primeira visita à escola estava havendo um works shop sobre o tema dos PCN's ali meio acanhada fui apresentada e expus os objetos de estudo. No decorrer dos trabalhos dirigido pela coordenadora e assistente social percebi que nem todas as professoras tinham os PCN's, fiquei curiosa em saber o porquê.

Conversando com as mesmas, de seis professores três não tinham o documento dos PCN's e uma tinha esquecido em casa, portanto só duas professoras possuíam os documentos. E os PCN's continuavam nas caixas.

### 1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O início da observação teve como objetivo criar uma relação de confiança e amizade com as professoras e alunos (as).

*“Esse vínculo não traduz apenas uma simpatia espontânea que foi desenvolvendo durante a pesquisa, resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender as ações que permite contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade” (BOSI, p.84,1994).*

Todas as observações foram realizadas com a permissão da direção da “Escola” e das professoras e 1ª a 4ª série do ensino fundamental sempre no turno da manhã entre 7:30 às 11:30. as observações se deram em dois momentos, no primeiro momento até o recreio e no segundo momento após o recreio, às vezes em turmas diferentes.

Exercer uma observação participante atenta e permanente aos detalhes matérias e imateriais foi um desafio. Segundo Minayo (2000, p.59) a observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Para essa autora o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados.

Richardson (2000) contribui com este entendimento de que o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado.

Sem dúvida a relevância dessa técnica permitiu-me em vários momentos participar nas tarefas em sala de aula. Muitas vezes os alunos me procuravam para algum tipo de ajuda. Na medida do possível procurei atender, orientando-os para procurar a professora para que a mesma tirasse as dúvidas.

Logo nas primeiras observações não percebi nenhuma inibição ou constrangimento por parte dos alunos (as). Porém, senti uma certa preocupação por parte de algumas professoras. Pareceu-me que não ficavam muitos à vontade com a minha presença. No entanto no decorrer do tempo fui conquistando a confiança das professoras e já não se preocupavam mais com a minha presença em sala de aula.

Logo após, o término de cada observação em sala de aula procurava conversar com a professora sugerindo que a mesma lesse o que tinha sido registrado durante a aula no meu diário de campo. Todas as anotações foram registradas durante ou após as observações.

---

<sup>2</sup> Nome fictício para preservação do nome original da escola.

Para complementação dos dados aplicamos um questionário. As questões abrangeram os seguintes tópicos: perfil do professor tais como: tempo de ensino, nível de escolaridade, série em que estava no momento lecionando, conhecimento e uso sobre os PCN's e os temas Transversais.

Os questionários foram testados, respondidos por alguns informantes. Foram aplicados 103 questionários em diversas escolas da rede pública do estado de Pernambuco onde parte da pesquisa foi desenvolvida em virtude de economia financeira, por questões geográficas, familiaridade com a cidade e por ter características de operacionalização semelhante à escola do primeiro estudo de campo (PB).

Como última técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista semi-estruturada gravadas e transcritas com prévio consentimento dos entrevistados. Que para Richardson (2000) a entrevista é uma técnica que permite desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas [...] esse tipo de interação é um elemento fundamental na pesquisa de Ciências Sociais.

O local de realizações das entrevistas foram as escolas em Pernambuco e a duração média das entrevistas foi de vinte minutos. O roteiro das entrevistas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, como também nas informações obtida no decorrer do trabalho de campo com algumas questões básicas sobre o foco pesquisado, ficando assim constituído: a primeira parte da entrevista: o conceito de interdisciplinaridade e com usam nas suas praticas pedagógicas; segunda parte foi constituída do conhecimento sobre os temas transversais e seu uso no dia a dia; a terceira e ultima parte, e o que achavam da proposta do governo da inserção dos TT no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental.

Na realidade, o roteiro das entrevistas foi considerado apenas como forma de orientação sendo adaptado de acordo com o desenvolvimento e da necessidade de deixar a professora mais à vontade para relatar as suas experiências.

As informações coletadas nas entrevistas como instrumentos de coleta de dados foram analisados de acordo com seu conteúdo e desmembrados em pequenas histórias ilustrativas de experiências vividas por professores de 1ª a 4ª série em sala de aula do ensino regular. A análise do conteúdo de cada história levou à identificação de temas emergentes. As histórias que ilustram o mesmo tema foram agrupados e deram base à identificação das categorias a partir das quais as histórias são apresentadas neste relatório final.

Como afirma Richardson apud Berelson (1954, p.18) a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Foi isto que procuramos fazer em analisar o conteúdo manifesto após as

entrevistas. Procurei nos discursos perceber os pontos de convergências onde daria a base para o desenvolvimento da interdisciplinaridade através da introdução dos temas transversais.

O presente estudo pretende abordar neste primeiro capítulo as razões a origem da pesquisa, apresento alguns fatos que motivaram este estudo os objetivos à trilha metodológica, alguns conceitos e a forma de análise.

No segundo capítulo, abordamos as tendências pedagógicas a partir da década de sessenta até os dias atuais, ou seja, do método ao conteúdo e a UNESCO uma agência que tem demonstrado uma preocupação proeminente na educação dos países emergentes.

No terceiro capítulo a influência de alguns organismos internacionais impactando nas políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente alguns daqueles organismos que subsidiaram a Conferência de Jontiem em 1990 na Tailândia que são o UNICEF, BM, e o PNUD.

No quarto capítulo, faz-se um estudo dos PCN's particularmente olhando o papel da interdisciplinaridade como e que possibilita o uso dos TT ao mesmo tempo em que formam o aluno para a cidadania.

E no quinto capítulo, procedimento dos dados, analisando os dados coletados, discursos das professoras que participaram das entrevistas, de algumas escolas municipais das cidades de João Pessoa e Olinda.

Finalmente, a apresentação das considerações finais a que chegamos sobre o foco do estudo.

## CAPÍTULO II

### **IMPACTO DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

*“A construção de uma visão solidária de relações humanas a partir da sala de aula contribuirá para que os alunos superem o individualismo e valorizem a interação e a força, percebendo que as pessoas se complementam e dependem umas das outras” (PCN’s, v.3,p.32)*

## **CAPÍTULO II**

### **IMPACTO DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

Na primeira sessão deste capítulo abreviaremos as tendências pedagógicas a partir da década de sessenta e daremos maior relevância aos pontos mais significativos de cada tendência.

As tendências pedagógicas originam-se de movimentos sociais e filosóficos num dado momento histórico que acabam por propiciar a união das práticas didático-pedagógicas, com os desejos e aspirações da sociedade de forma a favorecer conhecimento sem, contudo querer ser uma verdade única e absoluta.

Num segundo momento abordaremos a política educacional contemporânea que diz respeito às chamadas diretrizes das agências internacionais para educação brasileira nos países membros das Organizações das Nações Unidas. As tendências e diretrizes educacionais nas últimas décadas estabelecem como metas para o desenvolvimento dos sistemas educacionais à escolarização mínima de quatro anos, erradicação do analfabetismo, eliminação da pobreza, redução da disparidade entre os gêneros, as minorias étnicas, atenção especial na educação Infantil e outros.

O foco desse capítulo é o impacto das agências internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras. Nosso objetivo com esse capítulo é iluminar as razões subjacentes às mudanças implementadas pelo governo brasileiro no sistema educacional para atingir as metas internacionais. Dessa forma, neste capítulo, inicialmente apresentaremos as ações que influenciaram a reforma da educação no âmbito do ensino fundamental nos países da América Latina e, em seguida, um panorama da realidade atual da educação brasileira e da política governamental.

O capítulo tem como argumento central às influências das muitas e repetidas diretrizes, muito investimento econômico na determinação de uma política voltada para o desenvolvimento na educação básica (quatro anos) para melhorar o nível de acesso e acompanhar as transformações no mundo do trabalho, porém sem sucesso e nada muda. Esse é o pano de fundo para o PCN que pretende desenvolver uma escola cidadã.

## **2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 60: DO MÉTODO AO CONTEÚDO**

As análises das tendências pedagógicas no Brasil deixam clara a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades da nossa história, política, social e cultural a cada período em que são consideradas.

Devemos ressaltar que as teorias são importantes, mais cabe ao professor construir sua prática embasada nessas teorias, elas são elementos norteadores e não receitas prontas.

Foi a partir da década de 60 que a educação brasileira e diversos setores nacionais conviveram com o autoritarismo que se instalou nacionalmente. A educação foi marcada por diversos movimentos estudantis que pressionavam o governo por mais vagas nas escolas e melhores condições de ensino. No entanto em novembro de 64 foi criada a Lei N° 4664 conhecida como Lei Suplicy de Lacerda (Ministro da educação na época), onde esta lei procurou acabar com o movimento estudantil, ao transformar as entidades dos estudantes em órgãos dependentes de verbas e orientação do MEC.

Diante da crise do escolanovismo a tendência pedagógica tecnicista passou-se a se impor como uma tendência pedagógica nos anos 60. Baseada na convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse modelo empresarial, significa aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista.

Esta tendência surgiu nos Estados Unidos (EUA) e espalhou-se rapidamente pelos países latino-americanos em desenvolvimento, inspirada na teoria behaviorista de aprendizagem e na abordagem sistemática do ensino.

É importante ressaltar que o Brasil após o golpe militar de 64, foram realizados vários acordos para a implantação das reformas que veio dos EUA firmados entre MEC-USAID (Ministério da Educação e Culturas, United States Agency for International Development). A partir daí o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira internacional que resultaram na implantação de reforma educacional em todos os níveis de ensino impostos de cima para baixo sem a participação dos maiores interessados, professores, alunos entre outros.

Neste contexto é bom lembrar que nunca houve, de fato, implantação da reforma, porque os professores continuavam, de certa maneira, imbuídos na tendência tradicional ou das idéias escolanovistas, pois, tiveram que adotar muitas das imposições decorrentes do decreto-lei e os alunos como sempre sofreram as conseqüências funestas das mutilações que

submeteram o currículo, na fracassada tentativa de reformulação das disciplinas. Para Aranha (1966, p.178) a Tendência Tecnícista no Brasil foi fundamental política:

Se apresentando sob uma neutralidade técnica, como se resultassem de uma atividade descompromissada com a política. A administração e o planejamento despolitizados na verdade se camuflam e fortalecessem estruturas de poder, substituindo a participação...

Portanto sendo uma reforma fundamentalmente política imposta pelos organismos oficiais, por atender e ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica de regime militar na época.

Neste contexto a tendência Tecnícista mereceu críticas dos teóricos críticos reprodutivistas e das pedagogias progressistas.

No final dos anos 70 e início dos anos 80 à abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e militares. Alguns políticos se interessaram apenas pela crítica e pela denúncia do papel ideológico e discriminador da escola na sociedade capitalista. Outro segundo Libâneo (1991 p.68). Levando em conta essa crítica, preocupou-se em formular propostas e desenvolver estudos no sentido de tornar possível uma escola articulada com os interesses concretos, reais do povo.

Sendo assim as tendências progressistas têm em comum análise crítica ao sistema capitalista e repúdio ao sistema. O esforço da análise pedagógica progressista se faz na direção de tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, ter acesso a um conhecimento onde tenha algum significado para sua vida em sociedade, onde contribua para uma vida cidadã ativa, participativa e consciente.

Uma pedagogia progressista diferencia-se de uma pedagogia liberal, sobretudo pela análise crítica do sistema capitalista, antiautoritarismo e pela valorização e troca das experiências vividas nas relações educativas.

A pedagogia Libertadora a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, assumida por educadores de orientação marxista, têm suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar, teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80.

Nessa proposta, a atividade escolar centra-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata. Sendo assim, o trabalho escolar não se assenta, nos conteúdos de ensino já sistematizados, porém, no processo de participação ativa. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

Neste sentido, o documento dos PCN's onde estão embutidos os *Temas Transversais* é uma oportunidade relevante para se trabalhar conteúdos sociais onde podemos introduzir no ensino as preocupações mais agudas da sociedade atual e para isso coloca-se como eixo para a discussão curricular deixando as matérias curriculares como instrumentos através dos quais pretende-se desenvolver a capacidade de pensar e compreender adequadamente.

A importância atribuída aos conteúdos do ensino e à aprendizagem é talvez uma das novidades na proposta curricular atual, exigindo refletir sobre a *seleção de conteúdos* e a maneira como a escola ensina os fatos e conceito relacionado a cada disciplina, sem excluir um trabalho dirigido para a criação de valores, conhecimentos e respeito a normas e atitudes.

Desta feita os conteúdos nas escolas não podem e não devem ser transmitidos como algo morto, favorecendo aceitação passiva dos alunos. Estes precisam urgentemente deixar de ser estranhos, distantes dos alunos, devem ser apresentados numa linguagem próxima do aluno, onde possam possibilitar o conhecimento da realidade que esteja inserido e do mundo em que vive contribuindo de fato para a exclusão da classe menos favorecido. Freire (1994) afirma que:

Não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão do conteúdo se não se empenhar na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos de outro, da do ensino.

Podemos contribuir com esta discussão dizendo que conteúdos programáticos escolares, (revelam ou escondem) escolhas, opções e preferências sociais, culturais ideológicas. Os professores trabalham esse conteúdo conforme suas experiências e visões de mundo.

Retornando ao pensamento de Freire (1994) o educador afirma que: “Os educadores e as educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira se democratize para que elas e eles comessem também a ter práticas democráticas com relações aos conteúdos”.

Além do domínio dos conteúdos essenciais e da formação de consciência crítica a escola também deve se preocupar com desenvolvimento de habilidades e capacidades de interpretação, compreensão e análise. Sendo assim é necessário instrumentalizar o aluno para que ele adquiria a capacidade de pensamento independente e com isso filtre ou não os conteúdos conforme suas escolhas e preferências.

## 2.2 Influência Internacional no Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais na América Latina

Apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, os anos 90 testemunham a emergência de uma nova onda de acordos internacionais voltadas para o desenvolvimento da educação que como consequência implica na redescoberta da educação como um campo fértil de investimentos. Segundo a UNESCO (1990) o panorama educacional no mundo em 1990 é o seguinte:

*Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos dois terços dos quais mulheres são analfabetas, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.*

Este contexto de fracasso do sistema educacional, o documento publicado a partir da Conferência Mundial de educação para todos expressa a centralidade desses organismos internacionais na influência sobre as políticas governamentais para educação mundial. Este evento constitui um marco importante no panorama mundial sobre o direito de educação para todos, pois as nações signatárias comprometeram-se a promover a universalização de educação básica e a erradicação do analfabetismo como componente estratégico para o combate à pobreza e exclusão social.

É importante entender o papel que certos organismos internacionais têm no desenvolvimento nos países pobres e sua influência sobre suas políticas públicas. Entre os organismos internacionais ligados a ONU merecem maior destaque no desenvolvimento das diretrizes ou no incentivo ao desenvolvimento da educação a participação da UNESCO, do UNICEF, do BM e do PNUD.

Iniciaremos nossa análise acerca da influência que a partir do final da década de 70, existe um fórum de discussão das políticas governamentais em educação, através do *Projeto Principal de Educação* para América Latina e Caribe (UNESCO, 2001) que nasceu como resultado de uma política de Ministros de educação e de Planejamento Econômicos reunidos na cidade do México em 1979, constituindo um importante esforço para implementar, uma política de desenvolvimento social com uma visão de integração regional.

### **2.3 A CONTRIBUIÇÃO DA UNESCO (Organização das nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura)**

Na América Latina e Caribe existem ainda, cerca de 45 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, representando assim mais de 11% da população total da região. Daí, mais um motivo para que os governantes da América Latina e Caribe reúnam forças estratégicas para minimizar a situação que agride, sobretudo a dignidade humana (HERRERA, 2000).

O Projeto Principal de Educação para América (PPE) estabeleceu como metas principais:

- *“Assegurar a escolarização a todos os meninos de idade escolar e oferecer-lhe uma educação geral mínima de 8 a 10 anos antes de 1999”.*
- *“Eliminar analfabetismo antes do final do século XX, desenvolver e ampliar os serviços educativos como meio de promover igualdade de oportunidade”.*
- *“Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos através da realização de reformas necessárias”.*

Podemos verificar com isso que o PPE, há 30 anos atrás antecipou, de forma pioneira, as metas mundiais de Jomtien, adotados em 1990 e reforçadas em Dakar em 2000, pretendendo já naquela época incidir de forma significativa à educação na região.

Neste capítulo observaremos como têm sido significativo os esforços dos governos dos países Sul Americanos e Caribianos em atingir os objetivos do PPE. Segundo a UNESCO do Chile (2001) houve uma avanço na primeira meta que era alcançar, a universalização de acesso e permanência do aluno na escola. Em relação ao segundo objetivo também houve uma redução significativa do analfabetismo em todos países, porém a educação de jovens e adultos tem sido um grave problema em toda região. Os altos índices de repetência, da evasão escolar, os baixos níveis de aprendizagem têm contribuído de forma negativa para aquisição competências suficientes para que o aluno almeje na sociedade atual oportunidade para competir e participar na sociedade com igualdade no mundo do trabalho.

Os esforços realizados para transformar os sistemas educativos, por tanto, tem sido insuficientes para modificar os processos pedagógicos que buscam uma aprendizagem de qualidade para todos. Isto revela a necessidade urgente de adoção de novas estratégias educacionais, principalmente para aquelas pessoas que se encontram em situação de maior desvantagem e vulnerabilidade, melhorar os processos pedagógicos para que promovam aprendizagem de qualidade respeitando as diversidades e fortalecer o papel do docente e das instituições educativas.

## 2.4 A chegada do milênio e as novas diretrizes internacionais: educação para todos!

A *Conferencia Mundial de Educação* para todos, realizada em 1990 na Tailândia, contou com o patrocínio do Banco Mundial, da UNESCO, da UNICEF e PNUD e teve como objetivo oferecer diretrizes à redefinição das políticas públicas dos países membros da ONU no âmbito da educação na última década. Neste evento mundial, resultaram posições consensuais, principalmente dos nove países com maior taxa de analfabetismo e maior contingente populacional do mundo: os “E9”, isto é os nove países que assinaram a Declaração de Nova Delhi são: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Os governos desses países comprometeram-se a impulsionar políticas educacionais articuladas e comprometidas com a melhoria de qualidade da educação básica. Como consequência, em 1993, os chefes de Estado do “E9” assinaram em 16 de dezembro o documento de Nova Delhi (Índia), no qual assumem o compromisso de desenvolver ações para os princípios acordados na Declaração de Jomtien, conforme o texto do documento.

*Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteram por esta declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferencia Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizada em 1990, de entender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena de que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos (Nova Delhi, 1993).*

Os países que constituem o “E9”, como é de conhecimento amplamente disseminado pela mídia, possuem características semelhantes com relação aos graves problemas de ordem social, econômica e educacional e outros. A citação acima ilumina mais uma vez em 1993 os governos oficialmente assumiram o *compromisso* de buscar com zelo e determinação as metas definidas pelas diretrizes internacionais, contudo a “*Declaração Mundial de Educação para Todos*”, como vimos adotou como meta central responder às necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO 1990, p.01) para todo às crianças, jovens e adultos, homens e mulheres, pois apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação, conforme estabelecido pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU 1984) publicados há mais de 50 anos, a realidade educacional mundial ainda é assustadora. Desta forma a declaração, propôs um Plano de ação para satisfazer essas necessidades básicas de aprendizagem e esperava-se que cada país estabelecesse suas próprias

metas para década de 90 no seu plano de ação, os quais deveriam estar, em consonância com as seguintes dimensões:

- Expandir os cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiência.
- Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação) considerado básico até o ano 2000;
- Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada, por exemplo, 80% (da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de conhecimento previamente definido;
- Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e na produtividade;
- E finalmente, que até o ano 2000 reduzir o analfabetismo adulto à metade do nível registrado em 1990.

Antes do fórum mundial de Dakar, a UNESCO promoveu reuniões num processo de reflexões dos progressos alcançados, e em seguida em abril de 2000 a realização do fórum de Dakar, onde 180 líderes participantes tiveram que reconhecer que muitas metas propostas na CNEPT/90 não foram cumpridas e que o progresso tem sido lento e extremamente desigual em muitos países.

Como aconteceu na Tailândia, os países representados na cúpula firmaram um conjunto de metas a serem cumpridas. As principais foram:

*Assegurar que todas as crianças com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstância difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar até 2015, especialmente para as mulheres melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000).*

De acordo com a (UNESCO, 2001), a avaliação de EPT 2000 demonstra que não houve um progresso significativo em muitos países que são inaceitáveis que mais de 113

milhões de crianças continuam sem acesso ao ensino primário das quais 60% são meninas; que pelo menos 800 milhões de adultos são analfabetos, a maioria de mulheres. Esses números representam uma afronta à dignidade e à educação para todos.

Baseado nessas dimensões estabelecidos para década de 90, vai fazer uma leitura breve do impacto dessa diretriz na política pública na realidade educacional brasileira, baseado em dados atuais (IBGE – censo 2000).

De acordo com o Censo do IBGE, pela primeira vez são revelados as frequências escolares na rede públicas de ensino e a maior proporção de crianças é na faixa etária entre 7 e 14 anos se aproximando o Brasil da universalização da educação com 94,9% das crianças na escola.

Consideramos, com base nesta realidade, que é preciso reconsiderar o sentido da educação num mundo cada vez mais plural e em permanentes mudanças. Em 1991 a Conferencia Geral da UNESCO decidiu formar uma comissão internacional, coordenada por Jacques Delors, voltada a refletir sobre educação e aprendizagem no século XXI. O relatório “Educação um tesouro a descobrir” foi então apresentado no Congresso Internacional sobre Educação para Século XXI, em 1996 constitui-se um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional que sinaliza na direção d uma nova concepção de educação, e conseqüentemente da função social da escola de vários países na atualidade.

O relatório Jacques Delors traz dados onde o fenômeno do desemprego e as exclusões sócias podem ser constatadas mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sócias em todo o mundo. Em virtude desse quadro, a educação é apresentada como um compromisso para a paz, a liberdade e a justiça social.

O relatório preceitua um sistema de ensino flexível que possa oferecer uma variedade de cursos, possibilidade de transferências entre as modalidades de ensino.

A educação infantil é fundamental para o sucesso da educação no nível fundamental e posteriores, no entanto no âmbito da ONU a UNICEF é o setor responsável voltado para atuação específica na área de educação e saúde de crianças, adolescentes e mães.

## CAPÍTULO III

### A FORÇA DOS NOVOS ATORES: UNICEF, BIRD E PNUD

*“A educação é sem dúvida o mais ...  
Humano e humanizador de todos os zelos” é  
que “nascemos humanos, mas isso não é o  
bastante: Também temos que acabar sendo  
isso”. (Savater 2000, p.48)*

## **CAPÍTULO III**

### **A FORÇA DOS NOVOS ATORES: UNICEF, BIRD E PNUD**

A grande preocupação dos organismos internacionais ligados à ONU formuladores de políticas sociais vem se estabelecendo em termos da redução das desigualdades sociais através de uma melhor distribuição de renda. Nesse sentido de investimento na educação Básica é primordial para que esse objetivo seja alcançado.

A partir da década de 1990, as discussões sobre o papel das agências internacionais na educação brasileira têm concentrado a sua análise sobre a ação do Banco Mundial pelo fato de ser o maior patrocinador de investimentos financeiros nas políticas públicas educacionais.

Outras agências não menos importantes como o UNICEF e o PNUD com características, objetivos e organizações diferentes a do Banco Mundial têm contribuído na valorização da educação básica nos países emergentes, serão abordados neste capítulo.

#### **3.1 UNICEF e as diretrizes da educação e saúde infantil**

Um outro órgão internacional que vem provocando impacto nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento é o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), que tem como maior foco de sua ação a erradicação da pobreza mundial. Este órgão da ONU foi fundado em 1946 logo após a criação da ONU, para atender às necessidades urgentes de crianças da Europa e da China no pós-guerra e em 1950 tornou-se o órgão permanente do sistema das Nações Unidas em 1990 a sua ação internacional foi ampliada para atender às crianças de todo mundo em desenvolvimento.

Os investimentos da UNICEF foram desde então alocados, sobretudo, na educação básica com vistas a aumentar as oportunidades de participação da população carente na vida produtiva de suas nações. As ações que a UNICEF apoia nos países em desenvolvimento, nesta linha de ação, visam expandir os serviços e programas voltadas para corrigir as desigualdades em torno do acesso, permanência e sucesso da criança na escola fundamental, ou seja, a conclusão de ensino primário com sucesso e, contribuir para alfabetização e educação para a vida de crianças, jovens e adultos.

Como uma das agências patrocinadoras da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO – 1990), o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação

inicial como parte integral do conceito de educação básica, dentro qual torna-se implícita a idéia de que a educação infantil é fundamental e necessária na formação do indivíduo. Veremos neste capítulo a influência dessa defesa nas políticas públicas educacionais brasileiras, portanto na publicação da NLDB em 1996 é indispensável e fundamental conforme demonstrado por estudos que “pesquisas afirmam o desenvolvimento da inteligência, personalidade e comportamento social, nos seres humanos, acontecem mais depressa durante os primeiros anos de vida” (Herrera, 2000).

Com um foco particular na América latina esse autor afirma que às crianças que recebem programas de educação pré-escolar mostram uma melhor preparação emocional, física e mental para o seu desempenho nas primeiras séries iniciais do ensino fundamental e na superação do fracasso escolar e isto contribui de diferentes formas na educação da pobreza, Herrera, também defende com muita propriedade que “a educação inicial é a modalidade educativa que deveria ter prioridade nas estratégias nacionais, para enfrentar a pobreza” (2000, p.95).

Contudo, FERREIRA (2000) ilumina que as crianças que não tem acesso à educação ou que fracassam precocemente no processo de escolarização e, portanto mais tarde são excluídos, são exatamente os filhos dos grupos socialmente vulneráveis, isto é, as crianças de raça negra, meninas e meninos de rua, crianças portadoras de deficiência e minorias étnicas e lingüísticas não devem sofrer nenhum tipo de discriminação no acesso as oportunidades educacionais. Em outras palavras, as metas e diretrizes internacionais são elaborados com base nas necessidades sociais, educacionais e outras das populações vulneráveis, mas paradoxalmente são de acordo com Ferreira (2000), exatamente estas aos quais não estão sendo contempladas pelas mudanças pretendidas.

Como vimos às diretrizes estabelecidos pelo UNICEF, portanto, e forçam a tendência internacional em defesa da promoção de uma educação básica que contribua efetivamente para desenvolvimento humano e nacional, e que desperte nas crianças a disposição para continuar a aprender. Tal disposição tornaria indivíduos e nações aptos para o uso de novos conhecimentos na solução dos problemas que afetam o desenvolvimento. A criação de um “ambiente de aprendizagem” nos países de baixa renda, segundo Fonseca apud Carnoy (1992).

*É particularmente importante nos países de baixa renda, onde o número de empregos disponíveis é relativamente baixo e o desenvolvimento deve ser gerado a partir da capacidade generalizada de seus povos de identificar soluções para os problemas econômicos que estão enfrentando (p.82).*

De acordo com a citação acima o PPE incentivado pela UNSECO há três décadas já se preocupava com o desenvolvimento humano e sua inserção no mercado trabalho para os povos dos países em desenvolvimento.

No Brasil, a Educação Infantil compreende as crianças de 0 a 6 anos, diferente de grande parte dos países onde a EI se realiza entre 3 a 5 anos. As informações realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2000), declaram que há consistente tendência de redução da mortalidade infantil em todas as regiões brasileiras, que reflete o declínio da fecundidade nas últimas décadas e o efeito da intervenção de políticas públicas nas áreas de saúde e saneamento. Ainda assim, a região Nordeste e Norte registram níveis elevados de *mortalidade infantil*. Entre os estados do Nordeste, Alagoas continua apresentado a maior Taxa de Mortalidade Infantil (TMI), com 62,5% por mil nascidos vivos, enquanto que Piauí e Ceará têm as menores TMI, com 36,23% e 39,75% respectivamente; Pernambuco com 47,97% e a Paraíba 48,25% se encontram em posição desfavorável com a TMI ainda muito alta com quase 50%.

Segundo os dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) em 2000 o MEC realizou o primeiro censo da EI. O censo Escolar em 2001, divulgados que mais de 1 milhão de crianças foram atendidas em creches enquanto outras 4,8 milhões, predominantemente na faixa dos 4 aos 6 anos, foram matriculados na pré-escola. Em 2001 a EI apresentou o maior crescimento na matrícula entre níveis de ensino, incluindo no sistema escolar mais 560 mil crianças.

No ano de 2001, o ensino pré-escolar obteve um aumento de 8,9% em número de matrículas. A partir de 1998, com a retomada do crescimento, a taxa média anual de expansão da pré-escola foi de 3,7, totalizando em 2000 uma elevação de 7,5%. Portanto, só em 2001, o crescimento registrado já foi maior que nos dois anos anteriores (Tabela 1).

**Tabela 1**

**Crescimento da matrícula inicial na Pré-Escola**

**Brasil e Regiões – 1987 – 2001**

Anos	Taxas de Crescimento					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1987-1997	30,2%	82,8%	31,4%	28,6%	19,1%	12,1%
1997-1998	-4,2%	-8,1%	-8,8%	-1,1%	0,0%	-5,3%
1998-2000	7,5%	3,0%	2,9%	8,8%	15,0%	13,6%
2000-2001	8,9%	17,2%	11,4%	7,3%	3,6%	11,9%

Fonte: MEC / INEP/ SEEC.

A tabela 1 ilustra a expansão da pré-escola foi maior no Norte e Nordeste. Na região Norte, a matrícula cresceu 17,2% enquanto na região Nordeste, o crescimento foi de 11,4%. Foi nesta regiões que a Pré-Escola registrou os maiores deslocamentos de matrículas, entre os anos 1997 e 1999, no contexto de adequação do ensino fundamental. Houve, assim, uma recuperação no ano 2001. nas regiões Sul e Sudeste, assim como no Centro-Oeste, a recuperação iniciou antes, já a partir de 1999. assim, as taxas recentes são menores, como se pode verificar na tabela acima. Sendo assim em todos as regiões do país houve, a retomada do crescimento das matrículas na Pré-Escola.

A estimativa da ONU, segundo IBGE (2000) para o Brasil, era chegar ao ano 2000 com 32,5% de mortes por mil nascidos vivos, foi superado com uma taxa inferior de 29,68% registrado no Censo. Contudo, em relação à Educação Infantil em todos regiões do país houve a retomada de crescimento das matrículas na pré-escola no ano de 2001 segundo INEP / MEC, refletindo assim a preocupação e a intervenção das PP na Educação básica.

O governo brasileiro tem assinado alguns programas com a UNICEF tal como, “*Criança Prioridade Nacional*”, cuja cooperação técnica e financeira dessa agência está voltada, segundo Vieira (2000, p.65) para o combate a:

*Todas as formas de violência, fome, doença, morte prematura, abusos físicos e falta de oportunidade de educação básica e de uma vida digna – que atinge a criança, o adolescente e a mulher, particularmente os 35 milhões de brasileiros com menos de 18 anos de idade que vive em situação de pobreza.*

A expressão educação infantil e sua concepção como primeira etapa de educação básica está na lei maior da educação do país, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996 define que o direito de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para educação infantil em nosso país.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa os primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei: “a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Como vimos nesta seção que a EI é fundamental para o desenvolvimento da nação. Na seção a seguir, observaremos as ações do Banco Mundial bem como o objetivo de contribuir para erradicação da pobreza e o desenvolvimento da educação.

### **3.2 BIRD e sua influência como agência internacional na educação brasileira.**

É importante entender o papel que certos organismos internacionais principalmente aqueles promotores da “Conferência Mundial de Educação para Todos” exercem nas políticas educativas dos países latino-americanos.

Entre os organismos internacionais ligados a ONU merecem maior destaque à participação do Banco Mundial, criado em 1944 na Conferência Bretton Woods. O BM é uma instituição que financia que maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado.

Conforme SILVA (2000) o grupo do BM é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si. O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) voltado para restauração das economias devastadas pela segunda guerra mundial; a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) (1962); a Corporação Financeira (CFI) (1956); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) (1960) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (1962).

O Banco Mundial com sua estrutura de agência financeira multilateral comportando cerca de 180 países sócios e desempenha as funções técnicas de financiador de projetos específicos tanto para o setor público quanto para o setor privado. De acordo com Fonseca

(1999) na metade dos anos 60 o BM funciona como uma agência de Fundo Monetário Internacional (FMI) cujo papel é de órgão normativo e político, enquanto que o BM como órgão técnico e financiador que vincula os empréstimos concedidos pelo FMI aos projetos de infra-estrutura-física, tais como: comunicação, transportes e energia como medida de base para o crescimento econômico, mas também a educação de segundo grau, especialmente técnica e vocacional.

Ainda hoje, esta dualidade de papéis existe formalmente: ao FMI cabe estabelecer os códigos de conduta política econômica, como pré-condição para os créditos aos países, bem como empréstimos em curto prazo para as questões macro econômicas, como equilíbrio da balança de pagamento, por exemplo. Ao BIRD cabe financiamento em longo prazo para projetos específicos nos diferentes setores econômicos sociais (FONSECA, 1997, p.47).

Essa política estava baseada no fato de que, nos primeiros anos que se seguiram à segunda guerra mundial os países membros se sentiram limitados na capacidade de construir ferrovias, rodovias, portos, hidroelétricas ou seja, infra – estrutura indispensável para o desenvolvimento da indústria .

A partir da década de 70, com preocupação de erradicar a pobreza, o BM começou a investir em educação básica, priorizando o ensino das quatro primeiras séries, pois, seu objetivo é qualificar os grupos sociais pobres para serem inseridos no que hoje ficou conhecido como segundo emprego, ou mesmo nos setores informais da economia que vêm crescendo de forma significativa. Essa é uma tendência apontada no atual momento pelos organismos internacionais:

*[...]que busca levar ao desenvolvimento condições que promovam o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: trabalho. Com essa preocupação, os organismos desenvolvem políticas que canalizam os incentivos de mercado, as instituições sociais e políticas, a infra-estrutura e a tecnologia para tal fim. Assim, investe-se do papel de promotores de serviços sociais básicos para os pobres, como saúde, planejamento familiar, nutrição, Educação Primária, com o objetivo de proporcionar maior equidade social( OLIVEIRA apud CORAGGIO, 1992).*

Todos os setores da ONU vêm estimulando os países em desenvolvimento a concentrar os recursos públicos nos serviços sociais, pois segundo os mesmos são responsáveis por maiores benefícios sociais e econômicos como forma de promover a diminuição da desigualdade social e aliviar a pobreza.

Com base nesta conclusão, o BM passa a financiar a área social como medida de promover a redução da pobreza nos países menos desenvolvidos. A mudança na linha de

programas financiados pelo BM consolidou-se no plano internacional como agência de financiamento nas áreas sócias ao longo das três últimas décadas, através de financiamento de projetos. Shiroma (2000) entende que a proposta do BM está baseada na Teoria do capital humano, isto é por acreditar nas taxas de retorno da educação esta ganhou força em virtude da preocupação cada vez maior com os problemas de crescimento econômico e melhor distribuição de renda, através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade concentrando-se em educação básica .

Diferentemente do BM em seus objetivos não sendo um órgão cuja características principal esteja ligada ao componente financeiro, o PNUD a qual abordaremos a seguir tratará como objetivo principal medir o índice de desenvolvimento humano e sua ação no desenvolvimento da educação.

### **3.3 PNUD – Programas das Nações Unidas para Desenvolvimento.**

O PNUD tem como objetivo medir os índices de desenvolvimento humano na realidade de cada país em todo o mundo. Tais índices se constituem em um instrumento de extrema relevância na definição das ações dos organismos internacionais ligadas à ONU. Os relatórios da PNUD oferecem importantes benefícios para a formulação de programas nas áreas sociais porque apresentam o panorama do desenvolvimento econômico mundial através de diagnósticos a realidade dos diversos países.

Na década de 90, os relatórios sobre o desenvolvimento da PNUD introduziram uma nova abordagem de desenvolvimento. Isto é, romperam com o enfoque vigente há pelo menos três décadas, que considerava o desenvolvimento humano e o crescimento econômico duas faces da mesma moeda. Os debates em torno desta problemática foram inovadas e introduzem o princípio de que não há um ligação automática entre o crescimento econômico e o desenvolvimento humano. *O Relatório do desenvolvimento Humano* do PNUD de 1996, por exemplo, adverte que “quando essas ligações se planejam com a ação e determinação, podem reforçar-se mutuamente e o crescimento econômico poderá efetiva e rapidamente melhorar o desenvolvimento humano, no entanto é algo que poderá acontecer ou não”.

No tocante à educação, o relatório do PNUD explicita a necessidade de investimento na educação básica que é justificada pela dinâmica da economia global, a qual conduz os países a uma maior competitividade no mercado mundial. Oliveira (2000) explica que considera indispensável uma força de trabalho com qualificação básica sem o qual os países não podem adaptar-se a um mercado que passa exigir mais produção de bens com altas

qualificações dos trabalhadores. Esse relatório parte da premissa de que o desenvolvimento humano é o fim e o crescimento econômico, o meio.

De acordo com OLIVEIRA (2000) nos últimos quinze anos alguns países avançaram assustadoramente no IDH, no entanto para outros países houve um declínio sem precedentes, aumentando cada vez mais o fosso entre ricos e pobres. Ainda a autora afirma que a partir do relatório de 1996 o crescimento econômico tem diminuído em cerca de 100 países nos últimos quinze anos. O relatório acredita que os países de baixo desenvolvimento humano devam modernizar suas políticas econômicas e sociais atribuindo-lhe prioridade ao desenvolvimento humano ao crescimento econômico e à redução da pobreza, que esses países precisam investir de forma considerável na educação e saúde auxiliado por organismos internacionais ligados à ONU.

Neste sentido, o relatório insiste na necessidade de se investir na Educação Básica como fator fundamental do desenvolvimento humano, argumentando que níveis básicos de educação, como alfabetização e ensino primário, são bases para um processo de transformação sustentado. O relatório avalia que a situação do Brasil é bastante delicada em comparação com países de nível de renda equivalente o Brasil em termos educacionais encontra-se pelo menos dois anos atrás aos países de renda similar.

### **3.4 Desdobramentos das diretrizes internacionais na política educacional brasileira.**

Nas últimas décadas o impacto das diretrizes internacionais tem influenciado nas PP da educação Brasileira com objetivo de erradicar o analfabetismo e promover maior acesso à escolarização as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O primeiro empréstimo do BM concedido no Brasil foi no início da década de 70, privilegiou o ensino profissionalizante especialmente o ensino médio voltado diretamente para mão de obra qualificada. Estes empréstimos refletiam o modelo desenvolvimento do banco, no qual a educação devia investir no capital humano e se constituir um fator direto de crescimento industrial intensivo.

O primeiro projeto brasileiro financiado pelo BM foi executado no período de 1971 a 1978 para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. O segundo projeto, desenvolvido entre 1974 e 1979, teve como finalidade no Brasil a cooperação técnica as Secretarias Estaduais de Educação do Norte e do Nordeste, visando ao desenvolvimento de sistema de planejamento e de gestão para implantação da reforma educacional brasileira de 1971. Foi no decorrer da década de 80, considerada uma década

perdida na América Latina em termos de educação e ao desenvolvimento (HERRERA, 2000) que por pressão dos organismos internacionais de financiamento houve a redução de gastos públicos e a diminuição do custo da mão de obra.

Contudo, o aumento da desigualdade social aumentou significativamente e fez com que o Brasil atingisse uma das mais altas taxas de concentração de renda do mundo. Foi no decorrer desta década que o BIRD começa a articular o movimento de globalização com o discurso da política neoliberal, defendendo a manutenção pelo Estado apenas das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com a filosofia BM deve ser fornecida gratuitamente, porém a educação secundária e a superior devem estar sujeitas a pagamentos de taxas.

A preocupação com a diminuição da pobreza fez com que o banco intensificasse os investimentos no setor social no decorrer da década de 80. a educação primária, eleita a mais adequada para as regiões mais pobres e de maior contingente populacional, foi considerada esta última questão como fator de desestabilização das economias centrais e locais, pela possibilidade de gerar pressões democráticas por benefícios sociais e econômicas.

De acordo com Torres (1997) os financiamentos do BM para projetos sociais adquiriu maior importância enquanto medida compensatória para “proteger os pobres” durante o período de ajustamento econômico no decorrer da década de 80. a consequência dessa política do Banco no Brasil foi que dos quatro projetos do MEC financiados pelo BM no período de 80-95, três foram destinados ao ensino primário.

A partir da constituição Federal de 05 de outubro de 1988, a educação básica passou a ser definida como uma modalidade de ensino que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no entanto na prática, na última década percebe-se a priorização do Ensino Fundamental como Educação Básica.

Um dos grandes desafios da educação básica, a partir da promulgação a qual foi extensivamente debatido pelos setores organizados da sociedade, quer pública, quer privados foi os problemas educacionais no que se referia a um novo plano de educação para o país, que pudesse acabar com o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e melhorar a qualidade da educação, infelizmente esses princípios não foram verificados na prática.

O foco na educação básica é bem claro especialmente porque o BM considera que ela ajudará a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho os pobres, reduzidos a fecundidade, melhorando a saúde, e possibilitando que as pessoas adquiram atitudes que possibilite a participação plena na economia e na sociedade.

A partir de 1995, peça fundamental nesse processo de transformação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996. Ao redefinir os papéis e responsabilidade de cada sistema de ensino (federal, estadual e municipal), dar maior autonomia à escola, flexibilizar os conteúdos curriculares e estimular a qualificação do magistério, a nova lei criou o ambiente necessário à implementação de mudanças significativas no panorama educacional do país.

Nesse contexto, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo conteúdo – o MEC afirma – oferecem orientações inovadoras e estabelecem a necessidade e obrigação do Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas no ensino obrigatório (MEC 1996, p.15).

Para criar condições necessárias à concretização das propostas era importante interferir nos mecanismos de financiamento da educação, especialmente do ensino fundamental. Com o incremento de processos descentralizadores de repasse de recursos federais para os demais níveis de governo. Mobilizar recursos financeiros, humanos, públicos e privados ou voluntários.

Como signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil procurou adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas públicas educativas. Oliveira (2000) afirma que as diretrizes internacionais defendem que o êxito dessa política dependeria de um processo de entendimento e de persuasão dos interessados (parceiros) dentro e fora do Sistema, posto que uma ruptura entre eles poderia conduzir a supressão das condições de efetivação das reformas. De acordo com a UNESCO (1991):

*progresso na satisfação básica de aprendizagem para todos dependerá, em última instância, das ações adotadas em cada país, individualmente. Ainda que a cooperação e ajudas financeiras continentais e intercontinentais passem apoiar e facilitar essas ações, as autoridades públicas, as comunidades e as diversas contrapartes nacionais são os agentes-chave de todo progresso.*

Passaremos a seguir a apresentar como as diretrizes internacionais têm provocado impacto sobre as políticas públicas brasileiras.

A prioridade no investimento em Educação Básica é justamente segundo argumentos que se referem à necessária justiça social e à educação como direito humano. De acordo com Oliveira (2000) esta justiça far-se-á a partir do:

*“[...] desenvolvimento das condições humanas, das possibilidades de oferecer um mínimo de dignidade aos pobres em todo o mundo envolvendo melhoras condições de trabalho. Tais condições são chamadas pelos organismos internacionais ligados à ONU, de*

*equidade social, e estarão fortemente presentes nos estudos e pesquisas destas instituições, bem como nas suas referências políticas [...]”.*

Visto a partir deste novo ângulo político, o Banco produz um discurso de caráter humanitário, o qual corresponde às aspirações de justiça social das nações mais pobres, ou, mesmo daquelas chamadas eufemisticamente nações em desenvolvimento.

Como vimos, as reformas educacionais no Brasil, não acontecem num vacuum histórico, pelo contrario, elas respondem, de acordo com Gadotti (2000) às diretrizes estabelecidas por organismo internacionais e caminham no sentido de articular a educação ao novo patamar de acumulação de capital, para atender as exigências do mercado internacional e interno, denominado, grosso modo, como reestruturação produtiva.

Para esses organismos internacionais, a exemplo do banco Mundial, os países em desenvolvimento ou emergentes devem priorizar a educação básica, pois as novas competências exigidas no mundo do trabalhador moderno que vão além da simples execução de tarefas como interesse em aprender, lealdade, criatividade, responsabilidade, liderança, dedicação entre outros fazem parte dos estoques de conhecimento que deveriam ser internalizados pelos alunos(as) desde as séries iniciais e que lhes tornariam aptos a incorporarem-se no difícil mercado de trabalho e acompanhar as mudanças tecnológicas e organizações da produção.

A concepção de educação básica do Banco Mundial é de maneira geral restrita, compreendendo aproximadamente oito anos de instrução. No Brasil, isso corresponde (segundo a NLDB/96) ao ensino fundamental. Para Rosa Maria torres:

*“Esta concepção de educação básica afaste-se da ‘visão ampliada’ da educação que foi determinada em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para todos do qual uma das exigências foi o Banco Mundial, nessa oportunidade foi proposta uma visão ampliada da educação básicos que inclui a criança, jovens e adultos iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando a educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tão pouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de cada pessoa”. (1996, p.133).*

Nas últimas décadas os programas no âmbito da educação subsidiados na sua grande maioria por organismos internacionais com objetivo da erradicação do analfabetismo e assegurar o acesso à escolarização primária tem sido reiterado freqüentemente.

Os programas da década de 80 eram projetos destinados aos carentes, tais como: Programa de Educação Pré-Escolar (1981); Criação do fundo de Investimento social -

Funsocial – 1982; Projeto Vencer (Germano 2000), na verdade, a ação dos políticos não passava numa tentativa de recompor o clientelismo.

A partir de 1985, com a democratização do país, esperava-se maior avanço na solução do atraso educacional. Infelizmente isso não ocorreu. Conforme Gadotti, em setembro de 1990, “Ano Internacional da Alfabetização “, foi anunciado pelo governo Federal um ambicioso programa de alfabetização, O PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania) e iniciou um significativo esforço de construção de centros educacionais integrados (CIACS) para atendimento a crianças pobres em período integral infelizmente não conseguir alcançar o patamar necessário para eliminação do analfabetismo ou a universalização do ensino fundamental, o PNAC foi abandonado no ano seguinte, sem nenhuma explicação, sem nenhum resultado concreto e sem que a população e os educadores recebessem qualquer explicação (2000 p.25).

Um outro ambicioso programa foi assumido pelo Governo Federal, Estadual e Municipal, o “Plano Nacional de educação para todos”. GADOTTI (2000) afirma que o governo que assumiu em 1995 abandonou esse plano e iniciou uma nova política educacional, empenhando-se na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). José Nicholas Davies (2000) afirma que em setembro de 1996, o governo Federal faz aprovar no Congresso a emenda Constitucional 14, que entre outras disposições obriga o Estado, e municípios a aplicarem, até 2006 pelo menos 60% do percentual obrigatório mínimo de 25% (ou seja 15%) da receita de impostos no ensino fundamental e cria, no âmbito de cada estado, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento, com vigência obrigatória a partir de 1º de janeiro de 1998.

A década de 90 teve como prioridade do Estado assegurar o acesso e permanência na escola exemplificada pelos programas: “Acorda Brasil! Ta na hora da escola!”; Guia do Livro didático – 1ª a 4ª série; Aceleração de Aprendizagem estendendo sua cobertura segundo o MEC a todo ensino fundamental. Afirma Shiroma (2000) que o mais importante para assegurar as crianças na escola na ótica do MEC é Bolsa Escola, que concede um auxílio financeiro à família com crianças em idade escolar. Neste sentido estimulam as famílias de baixa renda a manterem seus filhos estudando na escola.

Inovador foi “Programa Dinheiro Direto na Escola”, no plano financeiro que consiste na distribuição de recursos diretamente às instituições escolares; Programa renda Mínima; Fundo de fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e o Programa de Expansão da Educação

Profissional(PROEP); TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação; Programa Merenda escolar entre outros.

De natureza avaliativa o governo deu prioridade com programas como da Implantação do Censo Escolar; do Sistema Avaliação da educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A municipalização; o Programa de Atualização; Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do Mec e o Programa e Desenvolvimento do Ensino fundamental são programas desenvolvidos no campo da gestão. No entanto a luz do MEC a Alfabetização Solidária, criada em 199, vinculada diretamente à Presidência da República é o melhor exemplo produzido pelo Brasil. De acordo Shiroma (2000) com slogan do tipo “Adote um Aluno”, estabelece parcerias com a sociedade civil recolhe recursos para combater o analfabetismo na faixa etária de 12 a 18 anos. A maioria dos municípios atendidos ficam nos interiores das regiões Norte e Nordeste até junho de 1999 contabiliza 581 municípios beneficiados.

A melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem precisa estar apoiada em orientações curriculares que, além de assegurar uma base nacional de conteúdo, apóie o trabalho do professor em sala de aula. “Daí a formulação e a distribuição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para todos os níveis e modalidades do ensino básico que segue os interesses internacionais apontando para o atendimento às recomendações externas”.

### **3.5 CRÍTICAS AOS PACOTES IMPORTADOS**

É importante ter a clareza do que apresentam as receitas prontas vindo de cima para baixo apresentando pelos organismos internacionais. A forte influência desses organismos sendo mais influente o BM onde funciona como instituição técnica e financiadora como tem sido o principal articulador dos pacotes “educacionais”.

As principais críticas a esses pacotes são de níveis de participação, resumindo quase sempre um grupo de especialistas que na maioria das vezes, não são pedagogos e sim técnicos, caracterizando por parte do governo ações autoritária e pseudodemocráticas, por transparecer e constituir discurso de solução mágica e de urgência para resolução de problemas que vem se arrastando há décadas nos países emergentes.

Um outro problema reside no fato dos pacotes serem homogêneos, isto é, não atenderem para as desigualdades sociais, econômicas e culturais não respeitarem sobre tudo às diversidades regionais de um país como o Brasil.

O governo brasileiro tem sido um seguidor sistemático dos pacotes importados, os quais estabelecem diretrizes para as políticas públicas na área de educação que nem sempre respondem com sucesso as metas estabelecidas por esses pacotes, haja vista, repetências, evasão escolar, distorção idade série culminando nos altos índices de analfabetismo e acentuando cada vez mais a exclusão social no nosso país.

Por exemplo, questiona-se o uso opcional dos PCN's da proposta governamental, pois é inevitável que todos, incluindo os docentes sejam forçados a cumprir a norma, pois os exames do (SAEBE) Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Básico são organizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e os municípios que se recusam aplicá-los sofrerão as conseqüências, quando for distribuído o recurso financeiro.

É neste contexto revela Neves (2000) que os "PCN's são mais um dos documentos impostos pelos organismos internacionais para atender aos compromissos, que tem como objetivo maior viabilizar recursos financeiros".

Sabemos que, quem opina sobre o que tem de ser feito em educação tanto no âmbito Mundial ou local precisaria de conhecimento e dá experiência necessária para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem e outros, boa parte nunca estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição pública de periferia. Poucos mantêm seus filhos na rede pública de ensino para qual são pensados e supostamente desenhadas às propostas.

Sendo assim, de acordo com Torres (1996), os pacotes educativos que propõem as agências internacionais constituem um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: professores e a pedagogia.

No entanto a virtual ausência do docente na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa terminam por eleger, selar estes pacotes formulados, desenhados pelas agências internacionais para serem executados e materializados por educadores em países emergentes.

Tanto na esfera nacional como internacional a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economicista ou profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados aos currículo ou à pedagogia.

## CAPÍTULO IV

### QUE CAXIAS SÃO ESSAS? A CHEGADA DOS PCN's NAS ESCOLAS

*“A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação”.*(PCN, p.25,26).

## **CAPÍTULO IV**

### **QUE CAXIAS SÃO ESSAS? A CHEGADA DOS PCN's NAS ESCOLAS**

No período entre 1995 e 1998, o Ministério da Educação e Cultura elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que, vinculados à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N° 9.394/96, visam estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1ª à 8ª série) e servir como referência nacional, tanto para a prática educacional como para as ações políticas na área de educação.

A reforma curricular que está sendo implantado atualmente no sistema regular de ensino brasileiro estrutura-se basicamente em torno de dois eixos principais: à nova visão interdisciplinar do conhecimento e a inclusão da transversalidade na forma dos Temas Transversais.

Os PCN's ao elencarem os conteúdos necessários à formação do homem e do cidadão através das disciplinas curriculares tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes e Educação Física) também introduziu os Temas Transversais da Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde e Pluralidade Cultural que são comuns no ensino fundamental no primeiro e no segundo ciclos (1ª a 4ª) temos os de “Temas Locais e no terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série) o de Trabalho, Consumo e Cidadania. Destes, apenas os “Temas Locais” não possuem cadernos com sua fundamentação”.

Neste capítulo analisaremos os papéis dos Temas Transversais no âmbito dos PCN's, como temas cujos conteúdos possibilitam a interdisciplinaridade ao mesmo tempo em que contribuem para a construção da cidadania do educando. No primeiro momento problematizaremos os PCN's no cotidiano escolar e no segundo apresentaremos uma análise sobre a criação dos PCN's, seus fundamentos e estrutura geral.

Nosso argumento neste capítulo é de que os PCN's refletem a política internacional que foi abordado no capítulo III, à medida que enfatizam a necessidade de uma educação que responda à globalização, que prepara o aluno para o mundo do trabalho e, sobretudo para a vida cidadã. Na segunda seção analisamos os Temas Transversais e sua função de interdisciplinaridade no processo educacional de formação de cidadania do aluno.

#### **4.1 Os parâmetros Curriculares Nacionais estão na mira do Cotidiano escolar?**

A reflexão sobre a realidade do uso dos PCN's no cotidiano escolar pode ser iniciada em torno da seguinte questão-chave: quais competências o professor precisa ter para materializar os PCN's no seu cotidiano pedagógico?

Fica claro diante das determinações e das fundamentações teóricas presentes nos documentos dos PCN's que o professor tem que conhecer profundamente as áreas específicas de conhecimentos e dos Temas Transversais, e ser o planejador central do currículo e do ensino. Nesta perspectiva é esperando que o professor seja um super profissional e que ainda tenha tido uma formação de qualidade excelente, implica que esse professor tem que ter uma formação cultural geral sólida o que na verdade não condiz com a nossa realidade docente.

O documento introdutório dos PCN's (2001) revela a existência de 10% de funções docentes sendo desempenhados sem o nível de formação mínimo exigido, 5% de funções preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério ]. Finalmente, a ausência de formação mínima concentra-se na área rural, aonde chega a 40%.

Neste contexto, é publico que há milhares de professores leigos. O próprio MEC reconhece a dificuldade de implementar o documentos do PCN's, pois a formação deficitária, as péssimas condições em que as escolas se encontram dificulta um trabalho coletivo organizado.

Isto ratifica que os PCN's estão na mira, porem estão longe de chegar as salas de aula.

#### **4.2 Perspectiva sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto da educação brasileira.**

Nos últimos 10 anos quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais relevantes num processo induzido por pressões externas articuladas às políticas de organismos internacionais. Tais reformas desencadearam um conjunto de iniciativas que promoveram mudanças em diferentes níveis e setores da política educacional brasileira, dentre as quais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as séries do ensino fundamental.

O governo brasileiro tem sido um signatário sistemático dos documentos internacionais que estabelecem diretrizes para as políticas públicas na área de educação. Embora a política educacional brasileira reflita tais diretrizes internacionais, nem sempre as

políticas públicas respondem com sucesso às metas propostas por estes documentos. Um exemplo relevante é oferecido pela ineficácia da política de alfabetização de adultos que há mais de trinta anos tenta eliminar o analfabetismo.

Atualmente a nova política do governo foi à implantação nas escolas da rede pública as classes da Educação de Jovens e adultos. Outro exemplo diz respeito ao aumento considerável da matrícula no ensino fundamental. Segundo o MEC o Brasil praticamente atingiu a universalização da escolarização, mas os dados estatísticos do próprio governo iluminam o fracasso da aprendizagem dos alunos das escolas públicas, e conseqüentemente os altos índices de distorção idade-série e evasão daqueles que não conseguem ter acesso ao conteúdo curricular (IBGE, 2000).

Segundo Neves (2000, p.42) os PCN's são declaradamente uma resposta aos compromissos internacionais que tem como objetivo viabilizar créditos ao Brasil junto aos órgãos financiadores internacionais, os quais são subordinados em termos de dotação de recursos financeiros ao Banco Mundial que, como vimos no capítulo II tem como função ser um órgão técnico e financiador. Desta forma os PCN's surgiram em meio a uma série de outros paradigmas da educação criados pelo MEC, sobretudo a partir das políticas educacionais definidas pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, resultantes do modelo neoliberal crescente do final dos anos 80 e início dos anos 90.

Os PCN's segundo o governo não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridade locais do estado, da região ou mesmo do município e bairro. A idéia do governo é de que a própria comunidade escolar de todo país precisa ficar ciente de que os PCN's constituem uma proposta aberta de natureza flexível a ser implementada nos contextos regionais e locais sobre currículos e sobre programas da Secretaria de Educação Estadual e Municipal e também pelas escolas e professores. O governo afirma no documento dos PCN's que esta coleção não é uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer.

O documento introdutório dos PCN's defende que os parâmetros não apresentam um "modelo curricular homogêneo e impositivo" porque possuem uma "natureza aberta" e oferecem uma "proposta flexível" às decisões das escolas e professores em cada região a fim de transformar a realidade educacional (PCN's – Int. 2001 p.13). contudo, embora o documento enfatize a flexibilidade e abertura da proposta, segundo Fonseca (2001), os PCN's foram elaborados seguindo orientações de agências internacionais que conduzem o processo de globalização da economia. Este autor argumenta que há evidente "vínculos dos PCN's com a ótica economicista, produtivista e eficientista que tem orientado a política educacional

brasileira, a qual na esteira das demais políticas sociais implementadas pelo atual governo, reveste-se de contornos nitidamente neoliberais.

O documento também afirma que podem funcionar como um estímulo, incentivo na busca de ações de melhoria da qualidade da educação brasileira.

A partir dos anos 90, o debate em torno de qualidade de ensino ganha um novo rumo com o desenvolvimento das tecnologias de informação e com a redefinição do cenário econômico internacional colocando novos desafios ao país. A centralidade da educação básica para o desenvolvimento econômico passa ser referenda por pesquisas que revelam a baixa produtividade do sistema educacional brasileiro, a qual é medida pelos altos índices de evasão e repetência que culminam com o fracasso escolar.

Silva (1996, p.108) “argumenta que fica difícil ver de que forma os parâmetros contribuíram para aumentar uma qualidade” que não se sabe exatamente em que consiste. Os PCN’s não deixam claro que qualidade de educação se almeja. Talvez o mais importante seria o rendimento escolar pelas referências feitas às estatísticas sobre a evasão e repetência. Parece que a noção de qualidade veiculada pelos parâmetros estaria vinculada à eliminação desses problemas educacionais.

Ainda sobre a questão da qualidade, Benavides apud Rivero afirma que:

*A qualidade não existe no abstrato, qualidade é determinada em situação. Os parâmetros da qualidade educacional se centram em torno de alcançar desempenhos sociais, visando melhorar a qualidade de vida e o bem – estar econômico e social da sociedade (2001p.193).*

É interessante notar que, o próprio documento dos Parâmetros aponta que nas escolas o modelo educativo que vem orientando a maioria das práticas pedagógicas não atende mais as necessidades apresentadas pelo atual cenário sócio-político-econômico do país. Achamos duvidoso que o estabelecimento dos PCN’s possa ser definitivamente responsável por garantir a qualidade em educação se não forem melhoradas várias frentes que estão diretamente ligadas à qualidade de ensino tais como; a política salarial séria, remuneração digna para as professoras e professores, equipamentos instrucionais atualizados e em números suficientes, prédios com estrutura física conservada. Conforme as palavras de Silva e Gentili (1998, p.119), um “currículo que seja localmente concebido, elaborado e implementado e que não seja portador de divisões sociais”. Neste sentido MOREIRA e SILVA (1997 p.78) afirma:

*(...) O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organizações da sociedade e da educação.*

Veremos adiante que o TT garantem a possibilidade da escola constituir “localmente” seu currículo através da inclusão de tópicos locais, ou seja, do bairro, de comunidade, de experiência da população.

A idéia veiculada pelos PCN's é de que a diversidade regional e cultural pode ser trabalhada através dos TT da Pluralidade Cultural, ou seja, reconhecer e trazer para dentro da sala de aula as diferenças regionais de um país de 180 milhões de habitantes que são gritantes e peculiares, com disparidades sociais econômicas que também são muitas acentuadas.

No Brasil, nós temos diferenças regionais imensas em termos de cultura em termos de alimentação, em termos de população, de biótipo, em termos de raça (brancos, negros, amarelos etc.), de cor, etnia (indígena, quilombolas), em termos de grupos mais voltados para atividade industrial, e outros mais voltados para atividade comercial etc. a nossa reflexão sobre esse assunto nos leva a considerar que embora o governo diga que os PCN's são flexíveis e adaptáveis, na prática isso não acontece. Na verdade nós temos no Brasil uma história de política educacional em que seguimos modelos que vêm prontos de “cima para baixo” e esses modelos devem ser reproduzidos.

Realmente existe um currículo oculto é isso que nós pretendemos, no entanto, na nossa perspectiva não são diretrizes curriculares que vão favorecer a melhoria da qualidade educacional, neste sentido são exatamente os Temas Transversais embutidos nos PCN's que vão possibilitar a valorização do contexto regional, do contexto local criar possibilidade para as comunidades escolares consigam trazer para dentro das escolas a riqueza cultural de conhecimento humano, a riqueza local que vai fazer com que a escola se valorize e as crianças sejam valorizadas e, portanto, a qualidade de educação obviamente aumenta.

Baseado nisso na nossa perspectiva não são as diretrizes curriculares que vão favorecer a melhoria da qualidade educacional. Na verdade nesse estudo estamos defendendo que são os temas transversais que vão propiciar, favorecer a escola se apropriar dessa riqueza que existe humana, da diversidade trazer para dentro da escola. A consequência é valorização do contexto regional, local criar possibilidades para que a comunidade escolar possa trazer para dentro da escola a riqueza cultural existente de conhecimento humano se os pais são comerciários, vendedores, mascateiros, tudo isso faz parte da realidade brasileira.

É esse processo de abertura da escola para um novo universo cultural regional que através do uso dos PCN's pelo professor que vai criar possibilidades para que a escola se sinta revalorizada, que as crianças e os professores sejam valorizada, que as crianças e os

professores sejam valorizados, e portanto a educação ganha uma nova dimensão na vida dessas pessoas.

Baseado na nossa experiência como professora em um estado que apresenta, atualmente altos índices de pobreza e marginalidade e no qual predominam baixos níveis no sistema educacional, a possibilidade de introduzir os Temas Transversais no contexto peculiar desse estado provavelmente vai significar criar dentro da escola a percepção por parte da comunidade escolar que a educação tem valor. O estado de Pernambuco com um índice de mortalidade infantil em 58,2% por mil, taxa de repetência escolar com mais de 50% que é acima da média nacional, com um índice elevadíssimo de distorção idade série com 62,52%, com 25% da população da faixa etária de 15 anos ou mais são analfabetos, com a média populacional ganhando menos de meio salário mínimo. Dentro dos PCN's o que vai realmente trazer uma caracterização, uma valorização a educação para as comunidades escolares são os TT que tratam de questões sociais, atuais e relevantes para toda a comunidade escolar.

Como vimos no capítulo II, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e foi signatário do documento lançado a partir da mesma. Desta forma, o Brasil assumiu o compromisso com as metas estabelecidas em 1990 acerca da universalização da educação fundamental. Logo após esta conferência, o MEC lança o Plano Decenal de Educação para todos em 1993 e estabelece como metas, para os próximos dez anos eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Dez anos passados, os dados do Censo Escolar (2002) de Pernambuco, onde partes do estudo foram realizados revela que a situação ainda é extremamente crítica.

No PDE já é possível identificar os fundamentos dos PCN's. Naquela época os parâmetros ainda não eram definitivos e portanto poderiam ser adaptados às condições de cada escola. Cabe aqui destacar, já em 1993, o Plano Decenal estava em consonância com o que estabelece a Constituição e cumprindo o compromisso com agências internacionais de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população com baixa produtividade do sistema educacional (MEC, 2001). O documento do PDE afirma a necessidades e a obrigação do estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório de forma adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (PCN's –Int. 2000).

Esta necessidade ilumina que o MEC pretendia que os PCN's tivessem o papel relevante na melhora da qualidade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases (MEC 1996) publicada três anos após o lançamento oficial do Plano Decenal da Educação, vem reforçar o dever do poder público de consolidar e ampliar à educação em geral, em particular, a priorização do ensino fundamental como meta a ser atingida para toda população brasileira. De acordo com a LDB, a elaboração dos PCN's responde à necessidade de nacionalmente garantir a todas as crianças, jovens e adultos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos para o ensino fundamental.

É exatamente nesse contexto de melhoria da qualidade do ensino o MEC inova quando introduz nos parâmetros uma parte diversificada no currículo, porque são os TT e não os PCN's que têm como objetivo favorecer as respostas à diversidade regional e exatamente isso que faz os temas transversais sejam tão relevantes para a formação humana e o desenvolvimento da cidadania, como vimos no capítulo III.

Contudo, o nosso estudo revela que embora os TT sejam tão fundamentais para caracterizar nas palavras de Tadeu e Gentili um currículo que é criado pela escola, incrementado pela escola a que não seja portadores de divisões sociais apesar disso os professores não tem acesso nem se quer abrem a caixa de livros PCN's, como vamos ver no próximo capítulo quando apresentarmos os dados do nosso estudo.

Após analisarmos o contexto de construção e os fundamentos dos PCN's, vamos nos debruçar no processo de elaboração dos parâmetros na ausência dos profissionais da educação fundamental configurando assim num processo antidemocrático e não participativo.

#### **4.3 Construção dos PCN's: Processo Antidemocrático.**

A elaboração dos PCN's teve início a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre currículos oficiais e também baseou-se em experiência de outros países na implementação de currículos nacionais.

O MEC formulou uma proposta preliminar elaborada por docentes de universidades públicas e privadas, especialistas e educadores, técnicos de secretarias estaduais, municípios de educação e de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento. Em torno de 700 pareceres sobre a proposta preliminar foram discutidos em todos os estados organizados pelas Delegacias Estaduais do MEC (DEMEC's). esses encontros, contudo só foram realizados quando a proposta já estava *praticamente formulada* e, portanto, os professores não tiveram espaço para influenciar o documento.

Conforme Fonseca (2001, p.22) cerca de um pouco mais de 3.500 professores tiveram opção de participar do processo, número absolutamente insignificante levando-se em conta que o ensino fundamental consta com mais de um milhão e meio de docentes, que tiveram sequer acesso à versão preliminar. É interessante notar que as DEMEC'S, foram extintas após o início do processo de disseminação dos mesmos na rede pública.

Na visão de NETO (2000, p.86), politicamente o processo de discussão dos PCN's seguiu a mesma linha de raciocínio utilizada pelos Neoliberais, qual seja.

*Não reconhecer, nem discutir com organizações de trabalhadores; atuar com rapidez de modo a impedir qualquer reação; teatralizar o processo e divulgá-lo maciçamente na mídia de maneira a consigná-lhe traços de veracidade; ser capcioso enquanto discurso de moda que possa cooptar setores que se apegam apenas aos aspectos fenomênicos das propostas.*

As primeiras versões dos PCN's foram concluída no segundo semestre de 1996 para as quatro séries iniciais do ensino fundamental e enviadas o Conselho Nacional de Educação para apreciação. O MEC tinha a expectativa de que o CNE referendasse os PCN's como diretrizes curriculares para o ensino fundamental com caráter compulsório (Fonseca, 2001). Contudo, de acordo com Monlevade (1997 p. 20)

*Os PCN's podiam ser considerados como a proposta do MEC sobre diretrizes curriculares uma vez que eles tinham sido produzidos antes da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e extrapolavam o que CNE considerava como diretrizes curriculares com seu alo nível de detalhadamente e especificação.*

A proposta do MEC ao parecer do CNE foi que as diretrizes curriculares deveriam se revestir da caráter mais geral, indicando princípios orientadores para fixação de conteúdos mínimos para o ensino. Enquanto que ao CNE caberia a competência exclusiva para deliberar sobre as mesmas. Em razão disso o CNE destaca elementos relevantes nos PCN's e reconhece de acordo com Fonsêca (2001) – a legitimidade da iniciativa do MEC em propor a sua elaboração. Contudo, fazem a ressalva de que os PCN's devem ser considerados como “uma proposta pedagógica sem caráter de obrigatoriedade” que visa à melhoria da qualidade de ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor.

Como vimos o processo de elaboração dos PCN's foi excludente e, portanto, os PCN's não refletem a realidade da escola, da sala de aula, as perspectivas dos professores e suas necessidades e experiências. Contudo consideramos que para se tentar uma reforma curricular viável, realista e bem sucedida seria necessário também à participação e adesão do professorado do Ensino Fundamental configurando assim um processo participativo e

democrático. Ao invés de um processo fechado com a finalidade de não envolver diversos segmentos sociais interessados na discussão acerca do currículo e das questões educacionais.

Segundo o MEC (2000), os PCN's constituem um referencial de qualidade para educação no Ensino Fundamental em todo país. A função dos parâmetros é de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Portanto, nossa opinião sobre esse assunto é que os PCN's não contribuem de forma decisiva na melhoria da qualidade de ensino. A melhoria desta qualidade não depende dos PCN's como o governo/MEC preconiza. Mas envolve outros elementos, ou seja, o sistema educacional de ensino ele precisa ter um funcionamento de uma estrutura que possibilite ao professor trabalhar com efetividade para o aluno aprender.

No caso do professor um salário digno, materiais compatíveis, material pedagógico suficiente na sala de aula, à formação do educador e sua qualificação continuada em serviço vinculada a sua realidade e solução da sobrecarga de trabalho do professor.

#### **4.4 Temas Transversais e cidadania complementos de mudanças na escola**

Buscar refletir sobre o significado e a importância de um trabalho interdisciplinar que contemple os Temas Transversais é fazer com que a escola sem dúvida reveja os seus componentes curriculares, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem. O modelo do professor que apenas repassa conhecimentos para alunos já está sendo repensado. Inspirados nas experiências da pedagogia construtivista, os PCN's sugerem que o conhecimento pronto e as etapas rígidas de aprendizado dêem lugar a ações que levem a criança a buscar o seu próprio conhecimento.

Não só como a organização escolar, assim como a organização curricular está assentada na disciplina. Pensar na Interdisciplinaridade no contexto da educação atual implica vontade e compromissos de todos que fazem a escola, em produzir conhecimentos articulados uns dos outros e da realidade da qual foram produzidos, precisa urgentemente ser articulado no contexto geral, no qual cada disciplina em contato é, por sua vez, modificada e passa a depender claramente das outras, pois de acordo com Bairral (2001) “a cooperação entre várias disciplinas provoca, intercâmbios reais e conseqüentemente enriquecimentos mútuos”. Para Luck (1994):

*A interdisciplinaridade questiona a necessidade de se promover e superar essa fragmentação, em busca de uma visão e ação globalizadora e mais humana. Como a interdisciplinaridade questiona essa segmentação dos diferentes campos de conhecimentos buscam-se por isso, os possíveis pontos de convergência entre as áreas e a sua abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas.*

A interdisciplinaridade surge como forma de superar a fragmentação do conhecimento, produzido isoladamente e distanciado da realidade a qual foi produzido.

A nossa reflexão sobre esse assunto é que na verdade a transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de se trabalhar o conhecimento que busca uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. A interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois para se trabalhar os temas transversais adequadamente não se pode ter uma perspectiva disciplinar rígida.

Percebe-se que as propostas interdisciplinares têm apresentados limites muito estreitos, pois esbarram em problemas básicos como, por exemplo: Um horário disponível para que os professores se reúnam coletivamente e promovam o exercício do diálogo, objetivando extrair destes diálogos novos conhecimentos, novas posturas novas possibilidades de trabalho.

Conforme Fazenda (1994), o exercício dialético, numa prática interdisciplinar é fundamental, pois a parceria é um outro fundamento, a qual a autora diz que consiste numa tentativa de iniciar o diálogo com outras formas de conhecimento com os quais habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpretação delas, ou seja, o professor de Português tem muito que conversar com o professor de Matemática, Geografia, História, Ciências e assim por diante, para ver quais os pontos que convergem e quais as diferenças entre suas disciplinas. Tanto a interdisciplinaridade e a transversalidade exigem um intenso trabalho coletivo, trabalhar coletivamente é a palavra de ordem dentro da atual reforma curricular que esta sendo implantado na escola brasileira Um outro problema básico seria a formação estanque dos próprios professores que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber.

O fato é que as tentativas e ações interdisciplinares e a transversalidade através dos Temas Transversais não são recentes, porém sua prática efetiva tem sido um desafio constante a nós educadores que acreditamos ser vital à educação, na construção da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais baseados na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 3º, servem a uma educação comprometida com a cidadania, onde se declara:

*Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem a todos; sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.*

O fato é que, modernamente, uma vasta quantidade de direitos já está estabelecida pela legislação, direitos estes que alcançam todos os indivíduos sem restrições, porém o que ocorre é que mesmo assegurados pela constituição federal e pelas leis, o que se verifica, na prática é um não cumprimento desses direitos de cidadania contra a maioria da população excluída dos bens e serviços desfrutados pela minoria privilegiada.

O próprio documento dos Temas Transversais (2001) traz como princípio fundamental reunir uma série de valores e padrões de conduta essenciais que contribua na melhoria da qualidade do Ensino fundamental e conseqüentemente auxilie para formação de cidadãos mais conscientes, críticos, autônomos e participativos, porém, segundo Freire (1984) nós educadores, educamos para transformação quando procuramos formar cidadãos, ou seja, seres perfeitos.

Nessa perspectiva, não podemos considerar cidadãos, sinônimos de pessoas que cumprem com seus deveres cívicos, de bom patriota, que reverenciam a ordem social, que respeitam sem questionamentos os valores preestabelecidos, lei, convenções, tradições e que preservam os interesses do poder econômico, político e social. Na verdade o cidadão que nosso saudoso Paulo Freire coloca é aquela pessoa consciente, crítica e preparada para o exercício da cidadania militante e capaz de participar do processo de transformação da sociedade em que vive.

Conforme afirma Couvre (1991, p.66) “é preciso haver uma educação para cidadania (...) é preciso criar espaços para reivindicar os direitos, mas é preciso também estender o conhecimento a todos, para que saibam da possibilidade de reivindicar”.

Assim sendo nessa perspectiva de acordo com os PCN's (Intr. P.45), o próprio MEC concebe que a proposta dos PCN's possibilita na prática pedagógica:

*[...] criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.*

Do nosso ponto de vista cidadania se resumiria em uma só palavra, participação, que a educação voltada para cidadania é aquela através da qual os espaços públicos da escola sejam capazes de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, através da

participação como indivíduo ou como grupo organizado, onde saibam cumprir os seus deveres reivindicar os seus direitos usufruindo-os nas mais variadas áreas de atuação na sociedade, na esfera pública. Através de ações interdisciplinares sem dúvida os TT vão levar os alunos a buscar o seu próprio conhecimento dentro de uma realidade conhecida, onde a criança deverá ser estimulada a levantar hipóteses, tirar conclusões, criticar, interpretar e criar, só assim construir uma cidadania participativa.

Como já falamos, os Temas Transversais não constituem nenhuma novidade, pois diz respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser trabalhados no currículo do ensino fundamental de forma transversal, ou seja: não como uma área de conhecimento específico, mas como uma área a ser ministrado no interior das varias áreas estabelecidas, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área.

Alguns críticos foram definidos e estabelecidos para escolha dos Temas Transversais, pois a educação para cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para aprendizagem e a reflexão dos alunos.

Foram escolhidos os seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

É fato que os TT devem atravessar as demais disciplinas ditas principais, contudo sabemos que os professores e professoras sentem-se muitas vezes despreparados, pois já se tora difícil o domínio de quatro ou cinco disciplinas científicas pelas professoras polivalentes, portanto fazer este ajuste com os TT que também são áreas científicas é quase impossível.

#### **4.5 Fracasso Escolar**

Um dos pontos cruciais para entender os baixos níveis de escolarização é a repetência, evasão e distorção idade-série esses são os problemas mais graves do ensino fundamental, de acordo com o INEP (2000). A reprovação impede o progresso nos estudos, provoca o abandono e contribui para a distorção idade-série.

De acordo com os números da Educação do Censo IBGE (2000) cerca de um terço da população (31,4%) com mais de dez anos de idade pode ser considerada analfabeta ou analfabeta funcional já que não completou o primeiro ciclo do ensino fundamental. No ensino fundamental 39% dos alunos tem idade superior à adequada para série que cursam. Contudo, há um fraco desempenho nas regiões Norte e Nordeste cujas taxas de aprovação se encontram muito abaixo da média nacional, isto é, 62,22% (INEP 1996). Vale salientar que o

desempenho dos alunos do ensino fundamental em Pernambuco onde parte da pesquisa foi realizada, segundo o Censo Escolar de 2002, o índice de reprovação foi de 16,23% e o de aprovação 13,5%. Na nossa avaliação, os avanços de acordo com o IBGE (2000) nas taxas de escolarização revelam que na última década a frequência escolar melhorou em todas as faixas etárias, destacando as crianças entre sete e quatorze anos de idade com 94% das crianças na escola, porém a situação é insatisfatória segundo UNESCO (2002) onde 24% dos alunos do ensino fundamental e 18% do ensino do segundo grau são repetentes, liderando o Brasil segundo o documento a repetência escolar na América Latina. Ainda segundo o mesmo documento na Nicarágua só 55 de cada cem crianças que iniciam estudos primários chega à quinta série, contra 94% dos que chegam na Argentina.

Conforme vimos no capítulo II fica claro que o problema do fracasso escolar não é só uma característica do sistema educacional brasileiro. Há uma tentativa no mundo inteiro para encontrar soluções para os problemas básicos da educação. O artigo 1º da Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO 1990) tem como meta “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa, criança, jovem ou adulto, devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem – as chamadas NEBAS – isto é, que todos os alunos saibam no final do processo de escolarização ler, escrever e calcular. O artigo 3º da Conferência Mundial “Educação para Todos” ressalta, sobretudo os grupos excluídos ou marginalizados do processo educacional. Os grupos excluídos: os pobres, os meninos e meninas de rua, as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os povos indígenas as minorias étnicas, raciais e lingüística, os refugiados, os nômades não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais”.

Como medida de combate ao fracasso escolar o Governo federal em 1995 implantou o programa “Classes de Aceleração” com a criação de classes especiais para alunos com distorção de idade-série significativa, procurando fazer com que eles avancem rapidamente nos estudos até a série compatível com a sua idade. Para Santos (1996, p.61) a distorção idade-série decorre, sobretudo da entrada tardia ou seja pela falta de vagas nas escolas públicas, que seja pela dificuldade de ordem sócio econômica das famílias de encaminharem seus filhos para a escola.

Um outro fator relevante é a dificuldade que o aluno encontra em permanecer na escola durante todo o período letivo, afastando-se a qualquer momento repentinamente por diversos motivos. Os professores falam entre as causas do afastamento do aluno da escola evasão sucessiva: “o desinteresse pelos estudos”, “não querem nada com a vida”. Sendo assim

nesse caso é a escola que deve ser acionada no sentido de rever sua prática metodológica desinteressante para aquelas crianças e não o oposto, ou seja, culpabilizando o aluno pelo o fracasso, a nossa perspectiva como professora e educadora considera que os Temas Transversais podem despertar o interesse do aluno como falamos na seção anterior.

As classes de aceleração de aprendizagem promovidas pelo governo federal têm como metas políticas à regularização do fluxo escolar e superação do fracasso escolar e pedagógico promover o aluno para uma, duas séries escolares subseqüentes em busca de conjugar as capacidades dos alunos de faixa etária um pouco mais avançada com o sistema e seriação vigente nas escolas brasileiras.

Um outro programa criado pelo governo federal é a “Bolsa Escoa”, no valor de R\$ 50,00 por crianças para que mantenham seus filhos nas escolas.

Para reforçar o aprendizado nas escolas em condições precárias, é lançado em 1995 o projeto TV Escola, onde cada escola pública de 1º grau com mais de cem alunos devem receber R\$ 40 mil para a compra de televisão, vídeo cassete, antena parabólica e fitas de vídeos.

Contudo, um outro fator é a formação do professor profissional. A nova LDB (9.394/96) declara no seu Art. 62 “que a formação docente far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação...” infelizmente a realidade da formação do professor deixa a desejar de acordo com o levantamento feito pelo Censo Educacional de 1994 da quantidade de professoras que atuam no ensino fundamental, bem como o grau de escolaridade. Conforme os PCN (Intrd. 2001 p. 30) total de funções docentes do ensino fundamental (cerca de 1,3 milhão), 86,3% encontram-se na rede pública; mais 70% relacionam-se às escolas da área urbana e apenas 20,4% à zona rural. A tabela 3 nos mostra a existência de 10% de funções docentes sendo desempenhadas sem nível de formação mínima e ainda 5% de funções preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério.

A nossa reflexão sobre assunto é que a repetência também é fruto da má formação dos professores, o Brasil está no topo da repetência entre os países Latinos Americanos. Conforme o CEE/PB (2002, p. 2)

*Cerca de 22 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola. A informação é do relatório da UNESCO, o documento também informa que dois milhões de crianças em idade escolar primária não tem acesso à educação, na mesma situação existem 20 milhões de adolescentes. O documento ainda afirma que a situação é mais grave nas áreas rurais, onde 40% das crianças não terminam a escola primária ou estão dois anos atrasados em seus estudos.*

Dada a crise na educação brasileira que permanece há décadas o então ministro da educação Cristóvão Buarque diz “Ninguém aceita continuar, ao longo das próximas décadas, com a tragédia representada pela educação de nossas crianças e de todo povo brasileiro em geral”. Conforme a Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação (2002):

- No Brasil, uma criança da Amazônia entre 07 e 14 anos tem sete vezes menos chance de freqüentar a escola do que uma criança do distrito federal.

Fonte: Censo 2000 do IBGE.

- Uma criança brasileira de cor negra entre 07 e 14 anos tem duas vezes menos chances de freqüentar uma escola do que uma criança de cor branca.

Fonte: Censo 2000 IBGE, versão preliminar.

- Um adolescente pobre entre 12 e 17 anos tem cinco vezes menos chances de freqüentar escola o que um adolescente de classe média ou alta.

Fonte: Censo 2000 IBGE, versão preliminar.

- Entre os brasileiros com 18 anos ou mais, 73,1% não concluem o ensino médio.

Fonte: IBGE/Pnad, 2001.

- Dentre os alunos da quarta série, 52% não dominam habilidades elementares de Matemática.

Fonte: Inep, 1997.

- Entre 31 países investigados, o Brasil ficou em último lugar na média de desempenho em Matemática.

Fonte: Inep/Pisa, 2000.

- Estão fora da escola 4,3 milhões de crianças entre quatro e 14 anos e dois milhões de jovem entre 15 e 17 anos.

Fonte: IBGE/Pnad, 2001.

Reconhecendo que a situação educacional da Brasil não é confortável, reverter esse quadro necessita o apoio e o envolvimento de todos os segmentos da sociedade responsável direta e indiretamente, como governo federal, estadual, municipal, empresários, líderes sindicais entre outros. Acreditamos que convênios, programas sérios definidos, construídos, com clareza e com participação democrática e vontade política são fatores relevantes para se mudar o quadro crítico em que se encontram o sistema educacional do país.

## CAPÍTULO V

### OS PCN's NA SUA CONCRETUDE: (DES) USOS NA ESCOLA

*“A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive o próprio homem” Chizzotti (2001 p. 11).*

## CAPÍTULO V

### OS PCN's NA SUA CONCRETUDE: (DES) USOS NA ESCOLA

Os dados apresentados no presente capítulo foram organizados no sentido de proporcionar maior entendimento dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de coletas descritos anteriormente na introdução com o agrupamento, sistematização e organização das informações como na confecção de tabelas e em seguida análise, Interpretação, discussão e consideração finais.

#### 5.1 A Direção do nosso olhar: dados construídos pela observação.

A seguir descrevemos alguns momentos das atividades observadas m sala de aula.

Na observação participante escolhemos três momentos em sala de aula que achamos propício para o uso da interdisciplinaridade através da introdução dos Temas Transversais de primeira a quarta série, usando os seguintes critérios:

- Didática usada pela professora <sup>3</sup>
- Metodologia empregada em sala de aula

Numa dada observação, a professora “B” da 4º série A” iniciou a aula escrevendo no quadro de giz, o tema Colonização do Brasil, onde a mesma fez uma recapitulação da aula do dia anterior, na qual explanava sobre os primeiros habitantes do Brasil.

Em seqüência, um aluno faz uma pergunta sobre as plantas medicinais. Professora quando os índios ficam doentes eles tomam remédio? A professora responde tomam chá de plantas naturais e segue adiante, o aluno não insiste e a professora prossegue escrevendo um apontamento no quadro sobre “Capitanias Hereditárias”.

Seria uma situação propícia para a professora trabalhar em conjunto ou simultaneamente em duas ou mais disciplinas (Geografia, História e/ou Ciências) num mesmo tema ou como diz Cordioli (1999) esta integração e conteúdos permiti aos alunos e alunas construírem um conhecimento de forma mais ampla e interessante.

O que podemos destacar é que não houve a preocupação da referida professora em estabelecer o diálogo com o aluno.

---

<sup>3</sup> Os nomes das professoras serão preservados por questão ética, as denominaremos de professora B, C, D...

Na verdade essa prática pedagógica interdisciplinar com a inserção do tema Transversal Pluralidade Cultural demandaria um novo nível de postura e de sensibilidade da professora.

Em uma outra situação numa turma de 3ª série na aula de português o assunto era divisão silábica onde a professora “C” trabalhava com exercício em dupla, quando de repente uma aluna ofendida começa a gritar, fala que o coleguinha a chamava de “neguinha” e a aluna ofendida diz que vai pegá-la na rua. A professora pediu que parassem, separou-as colocando uma distante da outra e continuou organizando a sala em meio a muito baralho, a criança ofendida reclamou que a professora não fazia nada, a professora, responde, que ela (a menina discriminada) calasse, pois a outra menina já estava calada.

Penso que se trata de uma atitude de discriminação e preconceito. Na verdade é necessário entender que atitudes, normas e valores comportam-se uma dimensão social e uma dimensão pessoal. A menina aparentemente revoltada continuava falando: que não ia fazer mais a tarefa. A professora responde que seria pior para ela, pois era para nota.

Na nossa experiência foi uma atitude de descaso da professora esse tipo de comportamento é comum na escola de periferia, pois a discriminação começa pela não intervenção com dialogo da professora desconhecendo a diversidade cultural que é o Brasil.

Na realidade seria o momento da professora “C” da 3ª série, suspender ou alterar o planejamento da disciplina dada naquele momento para responder a necessidade de outra disciplina, no caso história, iniciando como ponto de partida uma discussão ou construindo um texto coletivo sobre Ética/Diversidade Cultural. Sendo assim quando duas crianças brigam, xingam-se, atacam-se com piadinha racista ou qualquer outro tipo de discriminação ou preconceito não significa necessariamente que estejam desenvolvendo atitudes de violência como característica principal da sua personalidade. Todo aluno pode ser alvo e/ou agente da discriminação. Às vezes discrimina-se um negro, enquanto se é discriminado por ser obeso: uma menina discrimina a outra por ser portadora de deficiência física, mas é discriminada por ser uma mulher.

Outra situação bastante interessante foi na aula da professora “D” da 2ª série A, quando a professora ministrava aula de Matemática. Através da resolução de problemas com as quatro operações. A professora colocou no quadro algumas contas e problemas de Matemática e solicitou que alguns alunos fossem ao quadro resolver, enquanto isto os alunos com muito barulho e jogando bolinhas de papel e aviõezinhos sujaram toda a sala de aula, a professora “D” não percebe o ambiente sujo provocado pelos os próprios alunos. Como o barulho estava muito grande alguns alunos reclamam das bolinhas de papel. Quando a

professora percebe pede que não joguem lixo no chão que a sala está imunda e que a lixeira esta no canto da sala.

Bem, a professora tentou conversar com seus alunos. A disciplina de matemática é normalmente trabalhada de forma isolada, sem vínculo com outras disciplinas e às suas aplicações praticas. A compreensão das questões ambientais pode ser favorecida pela organização de um trabalho interdisciplinar em que a matemática esteja inserida. Relacionar os conteúdos matemáticos com a realidade sócio ambiental do aluno não é fácil, mas é possível.

Naquele momento, trabalhar o meio ambiente como sugerem os PCN's, nos Temas Transversais, tendo como abordagem que a higiene é um hábito necessário e imprescindível para a saúde. A compreensão dos fenômenos que ocorrem no ambiente em sala de aula como lixo, desperdício de papel, terá ferramentas essenciais em conceitos (volume, proporcionalidade etc.) e procedimentos matemáticos (formulação de hipóteses, realização de cálculos, coleta etc.).

Desta forma as Possibilidades de trabalhar as questões do meio ambiente em matemática parecem possíveis e evidentes.

## 5.2 Uma Nova aproximação: dados obtidos pelos questionários

Procuramos analisar, interpretar e discutir os dados pesquisados através dos 103 questionários com onze questões cada sobre o objeto de estudo proposto “Temas Transversais e interdisciplinaridade”. Abaixo relacionadas.

### QUESTIONÁRIOS

1. Professor sexo ( ) feminino ( ) masculino
2. Professor Série ( ) 1ª série ( ) 2ª série ( ) 3ª série ( ) 4ª série
3. Anos de magistério? \_\_\_\_\_
4. Conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais? ( ) sim ( ) não
5. Já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais? ( ) sim ( ) não
6. Qual? ( ) Língua Portuguesa ( ) Matemática ( ) História/Geografia  
( ) Ciências Naturais ( ) Artes ( ) Educação Física
7. Conhece os Temas Transversais? ( ) sim ( ) não
8. Já abriu os livros? ( ) sim ( ) não
9. Qual? ( ) Ética ( ) Pluralidade Cultura ( ) Saúde ( ) Educação Ambiental

( ) Orientação Sexual

10. Já usou os TT na sala de aula? ( ) sim ( ) não

11. Qual? \_\_\_\_\_

Podemos constatar que 94,17% (anexo tabela 1) são professoras polivalentes que na maioria dos casos têm mais de uma jornada de trabalho.

Com base nos dados coletados e apresentados na (tabela 3) verifica-se que as professoras investigadas têm bastante experiência, pois cerca de 44% têm mais de 10 anos de sala de aula. Dentre as professoras investigadas de 1ª a 4ª série 33,13% trabalham com a 1ª série do ensino fundamental.

Numa breve análise dos dados acima as condições dos trabalhos dos professores há muitos anos tem se verificado uma deterioração, cada vez maior para suprir as necessidades financeiras, ocasionadas pela realidade econômica brasileira, o docente tem que aumentar sua jornada de trabalho tendo que ministrar aulas em duas e até três escolas das diversas esferas (estaduais, municipais e privadas) para ajudar no seu orçamento mensal.

O desconhecimento por parte das professoras dos Temas Transversais, onde foi observado que mais de 41,75% (tabela 8) professoras pesquisadas nunca abriram os livros do TT. A situação torna-se mais grave é quanto ao uso dos TT em sala de aula revelando os dados que cerca de 55,36% (tabela 10) nunca usou nas suas práticas pedagógica.

Analisando esse dados, verificamos o descompromisso dos técnicos e especialistas em educação em esclarecer, orientar, estudar e discutir os PCN's de modo a instrumentalizar as professoras visando compreender inferir e contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno.

Atualmente, diante do avanço científico e tecnológico, quando o ritmo de transformação é acelerado é preciso haver uma sintonia entre a educação e as novas tendências, como vimos no capítulo II, a valorização dos conteúdos onde contemplem a realidade do aluno, não foi levado em conta na elaboração dos PCN's, o fato dessa professora não ter tido treinamento específico e capacitação continuada e principalmente sua formação profissional, revelando através dos dados na pesquisa que essas profissionais não se sentem motivadas em utilizar os TT nas suas práticas pedagógicas.

No meu ponto de vista esta postura das professoras é também reflexo da elaboração da construção dos PCN's , o qual segundo o MEC participaram diversos profissionais e

especialistas de vários setores, no entanto sabemos que os professores, alunos e outros ficaram alijados do processo como vimos no cap. IV.

Esses mesmos profissionais que não se sentem estimulados em abrir e usar os documentos são profissionais, com bastante experiência em sala de aula de 1ª a 4ª série como vimos anteriormente, onde os quais já passaram por outras reformas e não verificaram nenhuma mudança significativa no ensino e aprendizagem.

Portanto como podemos verificar na (tabela 10) são esses mesmos profissionais experientes que cerca de 5,43% revelam que conhecem os PCN's, isto já ouviram falar através de encontros, capacitações promovidas pelas Secretarias de Educação, mídia entre outros, porém quando indaga sobre quem já leu o documento dos PCN's? esse números caem para 79,61%. A situação torna-se ainda mais delicada segundo os dados da (tabela 8), quando se pergunta: quem conhece os TT 69,90%, no entanto que abriu 58,25% e decaindo para 55,36% quanto ao uso. Como vimos anteriormente.

Dos TT mais utilizado em sala de aula pelas professoras é o “Meio ambiente” com 18,44%, depois “Saúde” e “Orientação Sexual” com 7,76% em seguida Ética com 6,79% e por último” Pluralidade Cultural” com 4,85%”.

O governo muda as diretrizes curriculares para cumprir compromisso internacional desde 1996 dizendo que vai contribuir na melhoria da qualidade de educação e que essas questões irão contribuir para aquisição da cidadania se menos de 50% das professoras entrevistadas não se sentem motivadas em abrir a caixa dos livros e nem usar os TT em sala de aula, se revelando desconhecimento do que o governo propõe como essencial no processo de formação de construção da cidadania do aluno.

A seguir analisamos da apuração das entrevistas, observando o discurso do conteúdo explícito das professoras entrevistadas.

### **5.3 Conversa: dados construídos pelas entrevistas**

Nós achamos 25 (vinte e cinco) temas emergentes relacionados a nossa pergunta de pesquisa, esses temas emergentes são temas que de alguma forma estão vinculados a nossa pergunta de pesquisa, “*Quais as ações que podem contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade através da introdução dos Temas Transversais nas salas de aula regular de 1ª 4ª série*”.

Desses temas nós identificamos sete grupos abaixo relacionados.

## TEMAS EMERGENTES

### GRUPO I

Trabalhar com outro professor

Trabalhar em parceria

Trabalhar em conjunto

Trabalhar em grupo de aluno

Trabalhar em colaboração

### GRUPO II

Planejamento

Projeto de trabalho

Traçar projeto

### GRUPO III

Professor dialogar com seus alunos

Contato com os pais

Debate

Diálogo

Conversa informal

### GRUPO IV

Visita pedagógica cultural

Passeios

Visita em local aberto

### GRUPO V

Situações inesperadas em sala de aula

### GRUPO VI

Festividades (datas comemorativas)

### GRUPO VII

Caixas de recado

Identificamos grupos de ações que são comuns, pois são exatamente esses grupos que dão base a nossa análise dos dados levantados na entrevista e as categorias que identificamos como mais relevantes para o nosso estudo são as seguintes: *trabalhar em grupo, projetos, diálogos, construção de textos coletivos.*

Segundo os dados levantados identificamos que um dos fatores que favorece a interdisciplinaridade são “conhecimento e a experiência que o professor tem de trabalhar com grupos de alunos”.

Os professores (as) que tem condições de trabalhar em grupo são professores que utilizam melhor a interdisciplinaridade, abaixo algumas das falas:

A professora “F” leciona numa escola Municipal de Olinda - PE em duas jornadas de trabalho, não tem curso superior, tem quatorze anos de sala de aula, e a escola fica situada próxima a uma favela.

Gosto muito de trabalhar com alunos em grupo. Os trabalhos em equipe são mais criativos e impulsionam mais aprendizagem dos alunos porque os alunos absorvem, uns aos outros conceitos discutidos até então desconhecidos ou conhecidos, mas não aprendidos. Tendo em vista que cada aluno tem seu ponto de vista sobre um determinado problema e deve ser respeitado, as diferenças vão ocasionar novas soluções para o mesmo problema.

Trabalhar coletivamente é o ponto chave na atual reforma curricular vimos no capítulo IV. A interdisciplinaridade é o primeiro passo para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Uma outra fala da professora “G” revela que algumas datas ela comemora como: *carnaval, dia da mulher, São João, Semana da saúde, dia da árvore enfim, essas datas nós pesquisamos, discutimos e os alunos apresentam-se em equipes. É excelente... O bom seria que o planejamento fosse direcionado. Infelizmente não há um planejamento para que a interdisciplinaridade aconteça de forma provocada e sim está acontecendo de forma espontânea isto é, quando há um momento, uma oportunidade.*

Neste caso vai depender da consciência, do conhecimento e da experiência da professora em trabalhar em grupo.

Verificamos segundo os dados que o professor que se utiliza dos “projetos” tem mais possibilidades de trabalhar a interdisciplinaridade segundo a fala da professora entrevistada.

Esta professora tem curso superior de licenciatura em Biologia, com dezenove anos de magistério em sala de aula, demonstrando bastante experiência na profissão, tem duas jornadas de ensino em duas cidades distintas, Olinda e Camaragibe – PE.

Segundo a fala da referida professora “H”:

Para se fazer um trabalho interdisciplinar tem que ter um elo com todas as disciplinas e com todos os professores, mais infelizmente não se tem diálogo. O mecanismo mais apropriado seria a projeto. A Interdisciplinaridade seria sem dúvida navegar entre as disciplinas com o mesmo tema só que você vai abordar os conteúdos de forma que vai

beneficiar a cada disciplina (área), você vai especificar a área que quer aprofundar-se. Por exemplo: “cana de açúcar” você pode trabalhar em português, vendo a leitura de texto e produção de texto, em História/Geografia vendo o ciclo de cana-de-açúcar, agricultura o tipo do solo, exportação e importação em Matemática ver kg, peso, medida e em Ciências as questões do solo.

Percebe-se que o projeto possibilita uma parceria e interação dos professores de forma consciente e planejada. Então a escola ou professor que faz um projeto e se cumpre evidencia-se maior possibilidade de ações interdisciplinares, pois o processo de planejamento revela o que temos intenção de fazer, de realizar. O projeto é sem dúvida uma ação intencional com o compromisso explícito definido coletivamente para mudança de uma determinada situação ou esclarecimento aprofundado de uma determinada realidade.

Verificamos que as professoras que se utilizam muito de diálogo tem mais possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente. Segundo a professora “J”, trabalha no município de Olinda há três anos com alunos da 3º série, em formação superior em Letras e Pedagogia.

No dia-a-dia a gente usa a interdisciplinaridade, às vezes a gente não está com intenção, mas dentro da sala de aula aparece sempre situação não planejada e às vezes planejada, pois as crianças vêm de famílias carentes, com casas que às vezes só tem um cômodo e precisam muito de esclarecimento pela dificuldade de conversar com os pais. *Certa vez um dos alunos comentava em sala de aula que viu os pais transando e relatava com detalhes causando risos e gargalhadas entre os demais alunos e alunas e ainda falou que não era primeira vez, foi necessário que eu parasse a aula e conversasse sobre sexo da minha maneira.*

Quando a professora conversou a sua maneira, subentende-se que ela não tinha um conhecimento profundo e nem segurança sobre o tema, não se sentindo muito à vontade em falar sexo, porém o mais relevante nessa ação foi a tentativa do diálogo, quando os alunos pararam e ouviram, no entanto quando começaram a fazer perguntas a professora nitidamente não estava preparada para responder.

Bem a situação inesperada sempre propicia ao professor a necessidade da busca de alternativa objetivando esclarecimento. A grande chave da relação educador - educando é sem dúvida, o diálogo. É um dos métodos estruturantes da atitude pedagógica, pois quando o educando fala de sua intimidade pessoal e/ou familiar consciente ou não ele está dando prova de confiança no educador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma inovação na estrutura curricular brasileira é sem dúvida a inclusão dos Temas Transversais se a referência for os documentos oficiais dos órgãos competentes. Entretanto se a referência for o cotidiano das escolas pode-se perceber que a existência de projetos transversais já era fato, apesar da informalidade por não estarem contempladas até então na estrutura curricular oficial.

Quando se discute as políticas públicas para o ensino fundamental causa surpresa não o fato dessas políticas em consonância como os critérios de mercado ou com os interesses das elites; o mais surpreendente é o baixo impacto na realidade escolar nas escolas públicas.

O presente estudo nos levou a refletir que os PCN's não são fundamentais para melhoria da qualidade de ensino e sim os TT que, conforme o documento elaborado pelo Governo Federal pretende o resgate da dignidade humana, a igualdade de direitos frente a uma sociedade que embora conte com um avanço científico e tecnológico, está mergulhada de conflitos, violência e intolerância. Para Vilanova (2000 p. 155):

*Optar pelos chamados “Temas Transversais” como áreas básicas, significa desenvolver uma ação educativa que favoreça o desenvolvimento de pessoas autônomas, críticas e solidárias, capazes de formular os seus próprios valores. Significa acreditar na possibilidade de antepor-se à concepção compartimentada do saber que, algumas tantas vezes, parece caracterizar a educação formal.*

A inserção desses temas como conteúdo transversal curricular possibilita que as disciplinas passem a se relacionar de fato com a realidade do aluno, do professor e de todas as pessoas interessadas na construção de um conhecimento mais significativo e menos compartimentado.

Optar por uma educação com enfoque interdisciplinar é privilegiar as questões sociais emergentes mais praticas e atuais que atingem a sociedade de uma forma geral, como poluição, acidente de trânsito, droga, educação sexual, deterioração ecológica entre outras. É trabalhar com conteúdos vinculados à realidade de educando estimulando-o a situar-se criticamente no mundo em que vive. O ensino fragmentado desvinculado da realidade não estimula o interesse a atividade critica do aluno.

De acordo com as observações feitas constatamos que os focos em estudo “Temas Transversais e a interdisciplinaridade” não estão sendo abordados em forma efetiva pelos professores de 1ª a 4ª série em sala de aula, de modo que contribua para o desenvolvimento e

a conquista de mudanças de valores como elemento fundamental para reflexões dos alunos, professores, de fato interessados na busca de novos caminhos que visem a valorização da escola e conseqüentemente na melhoria da qualidade de ensino.

Diante da realidade vivenciada e observada a partir da análise dos conteúdos explicitados pelas professoras podemos citar algumas ações que são sugeridas para o uso da interdisciplinaridade através da inserção dos Temas Transversais embutidos nos PCN's na escola pública do ensino fundamental d 1ª a 4ª série, tais como: trabalhar em grupo, o diálogo e trabalhar com projeto.

Cabe a docente, através de uma pratica interdisciplinar, traçar juntas novas metodologias que favoreçam a implementação dos TT, sempre considerando esses temas e contextualizando-os.

Há sem dúvida, dificuldades das professoras em trabalhar os conteúdos dos TT, pois estes são de cunhos científicos difíceis de serem ministrados, pois professoras não tem domínio e não estão preparadas para desenvolvê-los transversalmente em sala de aula.

Convém lembrar que a forma como o currículo é oferecido ainda não permite um arranjo flexível para que as professoras possam implementar os TT nas suas práticas pedagógicas cotidianas. É importante ressaltar que os professores em exercício tiveram uma formação tradicional, na qual o professor é o detentor da verdade valorizando o acúmulo de conteúdos tradicionais.

Nesse contexto, os alunos não conseguem estabelecer nenhuma relação nem atribuir significados da aplicação prática desses conteúdos e nem a utilização deles para entender o mundo que os rodeia.

Diante da proposta dos PCN's em melhorar a qualidade de ensino, os TT de fato possibilitarão a mudança de atitude, de respeito à diversidade cultural do aluno, da escola, pautando-se pelos pressupostos progressistas que garantem a valorização do aluno, como elemento central no processo educativo na busca da conquista da cidadania.

O governo lança um documento introduzindo na educação novos conceitos de formação de cidadãos, no entanto esbarram em problemas muito graves do sistema educacional como despreparo dos professores e a ineficácia do estado quanto a uma política efetiva de capacitação dos profissionais.

É preciso destacar que a LDB/96 no artigo 67 assegura aos profissionais da educação o aperfeiçoamento profissional continuado e condições adequadas de trabalho. O que vemos é que na prática não se verifica esse aperfeiçoamento de forma série e continuada.

Nesse sentido, fica constatado que, apesar de extrema relevância para a formação de cidadãos conscientes e participativos no processo de transformação da sociedade, os Temas Transversais ficam relegados à iniciativa das professoras que, porventura, sentirem-se preparados para lidar com os mesmos. Se o discurso oficial tende para estimular um trabalho coletivo, a prática vigente tende a afirmar um “individualismo pedagógico”: tudo recai sobre o docente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: A reforma educacional brasileira em marcha.** Revista Educação e sociedade. Ano XVII. nº. 50, dezembro, 1996.

AKKARI, AJ. **Desigualdade Educativas Estruturas no Brasil: Entre estados, Privatização e descentralização.** Revista educação e sociedade, nº. 74, ano XXI, Abril, 2001.

BAUMEL, Roseli C. rocha & SEMEGHINI, Ideméa (org.). **Integrar / Incluir: desafio para a escola.** Atual. São Paulo. 1992.

BERTUSI, Guadalupe. **Estudos Comparados e Educação na América latina.** Cortez, São Paulo. 1992.

BERND, Zilé. **A Questão da Negritude. Coleção Primeiros passos.** Ed. Brasiliense, 1984

CANEN, Ana. **Universos Culturais e representações Docentes: subsídios para a formação de professoras para a diversidade Cultural.** Educação & Sociedade, v. 22 nº 77, CAMPINAS, DEZ. 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Estatísticos de desempenho Escolar: O lado avesso.** Educação e sociedade. Vol. 22.nº 27. Campinas, dez. 2001.

**COMUNICAÇÃO APRESENTADA NO XIX, Congresso da Reabilitação Internacional,** Rio de Janeiro, 2000.

**CONSTITUIÇÃO – REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988** Ministério da Educação Esplanada dos Ministérios.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** Rio de janeiro: DP, 2000.

COSTA, Marisa Vorreber (org.). **Escola Básica na virada do século (cultura, política e currículo)**. Cortez, 2ª ed. São Paulo, 2000.

DAVIES, Nicholas. **Desvelando a caixa Preta – O FUNDEF O Orçamento da Educação – Niterói – Rio de Janeiro, 1998.**

**DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Aprovada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jontiem, Tailândia, 1990.

**DECLARAÇÃO de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educacionais especiais – Salamanca – Espanha – 1994. UNESCO.**

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 5ª edição – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política. Polêmicas do nosso Tempo.** 5ª edição. Campinas, São Paulo. Autores associados, 1996 (coleção polêmicas dos nossos tempos).

DUROZOI, Gerard & ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia.** 3ª edição, São Paulo: Papiros, 1999.

**EDUCAÇÃO em Primeiro Lugar – Emenda Constitucional nº 14 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Brasília – 1997.**

**EDUCAÇÃO ambiental: curso básico a distância: educação e educação ambiental I.** Coordenação-Geral: Ana Lúcia tostes de Aquino e Nana Mininni-Medina. Brasília. MMA, 2001. 5v. 2ª edição ampliada.

**EDUCAÇÃO ambiental: curso básico a distância: educação e educação ambiental II.** Coordenação-Geral: Ana Lúcia tostes de Aquino e Nana Mininni-Medina. Brasília. MMA, 2001. 5v. 2ª edição ampliada.

**EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural.** Volume. 22 nº 77, Campinas, dez. 2001.

**ESTATUTO da criança e adolescente.** Brasília, 1990.

MELO, Guiomar Namó de. **Educação na América latina: Teoria e Realidade**, Cortez, São Paulo, 1985.

**EDUCAÇÃO em Primeiro Lugar – Emenda Constitucional nº 14 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Brasília – 1997.**

FERREIRA, Windyz B. **Fazendo sentido do conceito de inclusão através da compreensão dos processos exclusionários nas escolas.** Comunicação Apresentada no XIX, congresso da Reabilitação Internacional. O Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formando professores e professoras para escolas inclusivas. O que é necessário mudar? Seminário sobre Educação Especial para países de Língua Portuguesa na África.** Mapto 24 -28 Fevereiro de 1997.

FERREIRA, Valfredo de Sousa. **Educação: novos caminhos em um novo milênio.** 2ª ed. João Pessoa, 2001.

**FUNDO de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e da valorização do magistério,** Brasília, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectiva Atual da Educação.** Porto Alegre, Arte médico, Sul, 2000.

GENTILLI, PABLO, SILVA, TOMÁS, Tadeu (org.). **Análise do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”.** (Faculdade de educação da UFRG) Escola S.A. CNTE, Brasília, 1996.

GÓMEZ, A. T. Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Tradução Ernani Rosa – porto Alegre. Artmed, 2001.

**INSTITUTO Brasileiro de estatística e Geografia – IBGE, Censo Demográfico 2000.**

Disponível:

<http://www.ibge.et/home/presidencia/noticias/20122002cnso.shtm>

IOUNE, Ana Amélia. **Temas Transversais e educação em valore humanos.** São Paulo Editora Petrópolis 1999.

LALANE, André. **Vocabulário Técnico e Critico da filosofia.** São Paulo, Martins Fontes, 1993.

**LES NECESSITATS EDUCATIVAS ESPECIALSA L'AULA.** Papers Presented do the Conference. Universidad Ramon Thall – UNESCO.

MELO, Guiomar Namó de. **Educação na América Latina: Teoria e Realidade.** Cortez, São Paulo, 1985.

HERRERA, José Riveero. **Educação e Exclusão na América Latina: Reformas em tempos de globalização** – traduzido por Norisa Kassin Penteado. Brasília, Universo. 2000.

KULESKA, Wojciech. **Educação Básica da Teoria a Metodologia.** João Pessoa, Editora Universitária, 2000.

NEVES, Lúcia Wanderley (org.) **Educação e Política no limiar do séc. XXI.** Campinas, São Paulo: Autores associados, 2000.

OLIVEIRA, Renata José. **Ética na Escola: (Re) acendendo uma Política Educação 7 Sociedade.** V.22, nº 76 Campinas, outubro, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

**Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamenta, 3º ed. Brasília, 2001.

**Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3º ed. Brasília, 2001.

**Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3º ed. Brasília, 2001.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3º ed. Brasília, 2001.

**Plano Decenal de Educação para todos** – Brasília: MEC, 1993.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública** – Porto Alegre: Artmed, 2001.

**PARCERIAS EDUCACIONAIS MOBILIZAÇÕES EDUCACIONAL Disponível:**  
<http://www.parceriaseducacionais.org.br/artigos-sobre-parcerias/como-virar-2.htm>

RIBEIRO, Vera Masagão. **Analfabetismo Funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa.** Educação e Sociedade: revista Quadrimestral de ciências da educação (Cedes). Ano XII, Campinas, dezembro, 1997.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: Construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1995.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: estrutura administração e legislação** – São Paulo, Pioneira, 1999.

SILVA, Eurides Brito da. **A Educação básica pós LDB.** São Paulo, Pioneira, 1998.

SILVA, Rinalva Cassiano (org). **Educação para o século XXI: dilema e perspectivas,** UNIPEP, 1999.

**REFERENCIAL Curricular Nacional para a Educação Infantil – Formação Pessoal e Social, Ministério de educação e do desporto, Secretaria da educação fundamental – Brasília MEC/SEF. 1998**

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo**. Coleção, Primeiros Passos. Ed. Abril cultural / Brasiliense, 1984.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar brasileira: estrutura administração e legislação** – São Paulo, Pioneira, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de educação: Por uma outra Política. Revisada**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2000 (coleção educação contemporânea).

SILVA, Eurides Brito da. **A educação básica pós LDB**. São Paulo, Pioneira, 1998.

SILVA, Rinalva Cassiano (org). **Educação para o século XXI: dilema e perspectiva**, UNIPEP, 1999.

**SITUAÇÃO Mundial da Infância**, 2002, Unicef (Fundo das nações Unidas para Infância).

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

STRECK, Danilo. **Educação Básica e o Básico na Educação**. Porto Alegre. Sulinas / Unisinos, 1996.

SILVA, Luiz Heron da. **A Escola cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis, Vozes, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

TOMMASI, Livia de. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Editora: Cortez, PUC – São Paulo, 1996.

VIEIRA, Sofia Leirche. **Política e Planejamento Educacional**. 2ª ed. Fortaleza, Edições Democrático rocha, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

TOMMASI, Lívia de. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Editora: Cortez, PUC – São Paulo, 1996.

TORRES, Rosa Maria. **(Que e como) é necessário aprender**. Papirus, 2ª ed. São Paulo, 1992.

ANEXO I – TABELAS

TABELA 1

<i>Professor Sexo</i>	
Masculino	Feminino
5,8 %	94,17 %

TABELA 2

<i>Professor Série</i>			
1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
33,13 %	28,15 %	21,35 %	17,47 %

TABELA 3

<i>Anos de magistério</i>	
1 a 13	11 a 26
55,33 %	44,67 %

TABELA 4

<i>Conhece os PCN's?</i>	
Sim	Não
85,43 %	14,57 %

TABELA 5

<i>Já leu os PCN's?</i>	
Sim	Não
79,61 %	20,37 %

TABELA 6

<i>Qual os PCN's que já leu?</i>					
Português	Matemática	Hist./Geo	Ciência	Artes	Ed. Física
53,39 %	23,3 %	8,73 %	18,44 %	-----	-----

TABELA 7

<i>Conhece os Temas Transversais?</i>	
Sim	Não
69,90 %	30,10 %

TABELA 8

<i>Já abriu os livros “Temas Transversais?”</i>	
Sim	Não
58,25 %	41,75 %

TABELA 9

<i>Qual?</i>				
Meio Ambiente	Saúde	Orientação Sexual	Pluralidade Cultural	Ética
19,41 %	4,85 %	14,56 %	16,50 %	7,76 %

TABELA 10

<i>Já usou os Temas Transversais na sala de aula?</i>	
Sim	Não
44,67 %	55,36 %

TABELA 11

<i>Qual?</i>				
Meio Ambiente	Saúde	Orientação Sexual	Pluralidade Cultural	Ética
18,44 %	7,76%	7,76 %	4,85 %	6,79 %