

# Comunicações e Informações

## *A Questão do Currículo no Brasil e em Portugal: alguns Comentários\**

**Ruth da Cunha Pereira**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj)

Em outubro de 1996, ocorreu o 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada, na Universidade de Lisboa, quando tivemos a oportunidade de tecer alguns comentários sobre a questão do Currículo no Brasil e em Portugal. Reportamo-nos, então, ao fato de que, quando nós, professores, cotidianamente, entramos em sala de aula, para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, temos nossa atuação marcada pela influência de uma série de processos anteriores, fruto de uma rede de relações que compõem o todo social, que é bastante complexo. Mas, certamente,

na medida em que estamos conscientes quanto a essa gama de interrelações que condicionam o nosso fazer pedagógico, torna-se possível redefini-las, reelaborá-las, visto que as transformações sociais, como diz Freire (1978, p.66) "não são um fato mecânico, mas histórico, na medida em que são um fato humano".

Segundo Freire (1978, p.56-66), é evidente que "nenhuma sociedade se organiza a partir da prévia existência de seu sistema educacional, ao que caberia, então, a tarefa de concretizar um certo perfil de ser humano que, em

\* Trecho de trabalho apresentado como comentário no 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada, realizado na Universidade de Lisboa, Portugal, 1996.

seguida, poria a sociedade em marcha", sendo que, "muito pelo contrário, o sistema educacional se faz e se refaz no seio mesmo da prática social que se dá na sociedade". No entanto, este mesmo autor deixa claro que qualquer transformação social implica "uma prática consciente que, necessariamente, envolve uma certa educação". Assim sendo, a reflexão sobre o sistema educacional, no Brasil e em Portugal, manifesta-se como de extrema importância para se repensar as questões relacionadas à temática Currículo. Acresce que, considerando as apresentações feitas pelas professoras Margarida Fernandes (1996) e Jacira da Silva Câmara (1996) nesse Encontro Luso-Brasileiro, foi possível identificar vários pontos em comum a respeito do referido tema, ao se analisar a problemática vivenciada pelos dois países, nos últimos anos, no processo de implantação de sua reforma curricular.

Como afirmou Câmara (1996), no Brasil temos vivenciado, desde a década de 60, um movimento político-pedagógico,

com reflexos nas reformas educacionais expressas na legislação, tendo sido enfatizados alguns aspectos, tais como: 1) a eliminação de qualquer restrição ao acesso ao ensino superior por parte dos egressos de cursos profissionalizantes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), em 1961; 2) a modificação da estrutura organizacional da educação, na Reforma de Ensino do 1º e 2º Graus, pela Lei nº 5.692, em 1971, eliminando o ponto de estrangulamento que havia anteriormente, pela existência de um exame de Admissão entre o Ensino Primário e o Ensino Ginásial, o que fez surgir o denominado Ensino de 1º Grau como primeiro nível de escolarização, constituído de oito séries, obrigatório, para alunos de 7 a 14 anos; 3) o estabelecimento pela Lei nº 5.692 de um currículo constituído por um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais do ensino de 1º Grau, sendo propostas três áreas de estudos (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências), o que levou ao enfra-

quecimento das fronteiras entre as matérias e as grandes dificuldades para a ação docente, pela exigência de um trabalho integrado para o qual o professor não estava preparado e 4) a mudança do sistema de avaliação, voltada tanto para a verificação do rendimento escolar como para a apuração da assiduidade dos alunos, com oportunidades de matrícula por dependência e estudos de recuperação.

Estas reformas do ensino, no entanto, se mostraram insatisfatórias para o atendimento das necessidades educacionais da população brasileira, como bem mostrou Câmara (1996), o que se refletiu na exigência de definição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nas últimas décadas, embora tenhamos observado o aumento da possibilidade de acesso ao ensino básico, não se conseguiu resolver o problema da repetência e da evasão dos alunos, particularmente nas escolas que atendem crianças das camadas populares. Assim sendo, os educadores brasileiros, diante do evidente fracasso escolar, têm procurado soluções alterna-

tivas, como, por exemplo, as estratégias mencionadas por Câmara (1996), em relação ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e às experiências voltadas para as Novas Formas de Organização e Gestão Educacional.

A organização curricular dentro de um regime seriado tem sido, de fato, bastante questionada, com grandes discussões a respeito da utilização de avanços progressivos e da promoção automática no processo de avaliação, no sentido de eliminar a barreira da repetência, que se apresenta desde o início da escolarização.

Estudos feitos por Lubambo e Oliveira (1990) e por Franco (1994), sobre as demandas educacionais no Brasil e a qualidade do ensino, indicam que os alunos têm levado mais de dois anos para concluir uma única série, sendo alto o índice de repetência. Ademais, menos de 30% de jovens e adultos, que conseguem entrar na escola, concluem as oitos séries do 1º Grau, que correspondem ao ensino obrigatório. Além disso, temos no Brasil cerca de 10 milhões de crianças fora da escola. De acordo com o último Censo Demográfico

(IBGE, 1991), de um total de cerca de 130 milhões de habitantes com 5 anos ou mais, verificou-se que um contingente de cerca de 33 milhões não sabia ler e escrever. E, considerando a população na faixa etária de 7 a 14 anos, constatou-se que, em cerca de 28 milhões de habitantes, 7 milhões não sabiam ler nem escrever. Isto nos leva a compreender a urgência de se intervir nos rumos do sistema educacional brasileiro, no sentido de reverter o quadro em que se encontra a educação básica em nosso país.

Em Portugal, observamos, também, que "novos planos curriculares foram elaborados tendo como princípios orientadores os que foram definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986" (Fernandes, 1996, p.5), dentre os quais se pode ressaltar a necessidade de promoção do sucesso escolar e educativo.

Outrossim, analisando os dados do Recenseamento Geral da População em 1991, em Portugal, vemos que de um total de 9.862.524 habitantes, cerca de

1.505.625 (15%) não sabiam ler nem escrever, dos quais 554.604 estavam no grupo etário de 14 anos ou menos (Instituto Nacional de Estatística, 1991).

Percebemos, no entanto, que a situação brasileira é bastante mais grave quanto às suas necessidades de atendimento à população em termos de educação básica, considerando, sobretudo, a explosão demográfica que ocorre no país. E, lastimavelmente, como afirmou Câmara (1996, p.11), "no final da década de 70, a própria escola é identificada como um dos principais artífices do fenômeno da repetência", o que mostra a necessidade de revisão do papel e da função da própria escola, "analisando desde os padrões de gestão educacional vigentes até os currículos, métodos e critérios de avaliação frente à clientela escolar".

Isto precisa ser objeto de reflexão dos educadores, uma vez que a preocupação das reformas educacionais, nas últimas décadas, expressa na legislação de ambos os países, foi, justamente, a de ampliar o número de anos de escolaridade obrigatória, sendo que: a) no Brasil,

passou de quatro para oito anos, contínuos, com terminalidade apenas ao final da 8ª série, constituindo o Ensino de 1º Grau; e b) em Portugal, passou de seis para nove anos, configurando a escola básica em três ciclos. Esta redefinição da escola destinada a todos, gratuita e universal, teve certamente inúmeras implicações no que tange às questões curriculares para a formação do cidadão, formação esta "considerada essencial e indispensável à vida em sociedade" (Fernandes, 1996, p.2).

E lógico que ao se falar em currículo temos de considerar que estamos nos movendo num campo de trabalho que se apresenta ora como *um campo conservador*, ora como *um campo propulsor de mudanças*: conservador, ao ser visto como algo que se preserva, garantindo a transmissão de saberes socialmente construídos e acumulados como acervo da cultura, e propulsor de mudanças, na medida em que possibilita a produção de conhecimentos e o exercício da cidadania no processo de construção da sociedade. Desta forma,

ao se pensar em currículo, não podemos deixar de considerar sua articulação com o planejamento mais global mediante o qual a sociedade monta seu próprio projeto de desenvolvimento, que é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, portanto, influem na definição de sua política educacional em cada momento histórico.

Lemos et al. (1989, p.23), em seu livro *O Ensino Básico em Portugal*, nos alertam bem quanto a problemas relacionados à universalidade da escolaridade básica, que têm muito a ver com a situação brasileira, ao dizerem:

"Na verdade a questão pode ser vista nestes termos:

a) A escolaridade básica não consegue "apanhar" todos os indivíduos em idade própria para a sua frequência, e isto por diversas razões: do lado da oferta, a existência de uma rede insuficiente e inadequada; do lado da procura, a existência de carências familiares e individuais de natureza econômica, psicológica, social ou outra.

b) A escolaridade básica não consegue "reter" os indivíduos que

a ela acederam: há aqui um insucesso, de natureza e origem múltipla, que impede a realização da universalidade escolar pretendida.

Assim, quando for visível a não existência desta universalidade, haverá que concluir que nos encontramos perante uma perversão do sistema ou de um insucesso do mesmo, ou de ambos".

E acrescentam:

"O insucesso escolar é uma contradição na escolaridade básica universal. Mas, mais ainda, pode facilmente inferir-se que, assim, o insucesso escolar constitui uma autêntica perversão da universalidade da escolaridade básica".

Lemos et al (1989, p.39) nos colocam, assim, muito claramente, diante da problemática decorrente da existência de dois tipos diferentes de escolaridade básica, a saber, a escolaridade básica de massas e a escolaridade básica de elites, esta caracterizada pela seletividade, concluindo que a "chave principal para ser atingida esta universalidade parece assentar na procura de promoção do sucesso escolar e educativo".

Cabe indagarmos, pois, como como nós, educadores brasileiros e portugueses, que participamos, cotidianamente, da construção e manutenção do sistema educacional, devemos nele nos situar, ainda que esteja claro que o acesso à educação extrapola o espaço do sistema educacional e da própria escola. Ademais, para que os indivíduos possam permanecer na escola durante um certo período de tempo, é preciso que as condições materiais mínimas, que atendem às suas necessidades, estejam asseguradas. Logo, temos de encarar o fato de que a eficácia do sistema educacional deve ser relativizada em sua interação com os resultados de outras políticas sociais e econômicas, que tendem a condicionar todo o processo educativo.

Tudo isto nos aponta para a urgência de repensarmos a escola básica, tendo em vista as exigências da sociedade em que vivemos, tanto no plano nacional, como no plano internacional, como ressaltou Fernandes (1996).

No plano nacional, como pudemos depreender da fala das duas conferencistas, essa escola

básica continua a ter que enfrentar os problemas relativos aos altos índices de repetência e evasão escolar, às altas taxas de analfabetismo, ao baixo nível de aproveitamento escolar de crianças e jovens, que devem apresentar competências básicas para seu engajamento no mundo do trabalho, com significativas e aceleradas mudanças decorrentes do processo de evolução científica e tecnológica.

No plano internacional, diferentemente de Portugal, a escola brasileira não está sob a influência da abertura de suas fronteiras no espaço europeu, como mencionou Fernandes (1996). Entretanto, a escola básica brasileira, como a portuguesa, está precisando levar em consideração, também, a globalização geopolítica e econômica em termos de comunidade mundial como um todo. A escola básica, portanto, não pode se descuidar das questões ligadas à qualidade, no sentido de responder às novas necessidades emergentes para a formação do cidadão, do homem, devendo voltar-se para a reflexão sobre os

valores e para o desenvolvimento de competências numa visão multidimensional, isto é, que abranja tanto a dimensão técnica, instrumental, como, também, a dimensão pessoal e a sociopolítica.

Temos consciência da impropriedade de um "modelo educativo que serviu a uma etapa de desenvolvimento", cuja característica foi a de "uma elite altamente educada e informada e de uma grande massa escolarizada apenas para dar conta das tarefas elementares da industrialização tardia e dependente". Não resta dúvida de que "este modelo educativo foi abalado, na medida em que se esgotou o modelo econômico baseado na abundância de matéria prima e de mão-de-obra desqualificada e barata, ao qual se associava" (Mello, 1993, p.28).

Nessa perspectiva, a educação básica (especialmente no que tange ao aumento dos níveis de escolaridade da população) passa a ser vista como um dos pressupostos fundamentais para que os países redimensionem seus rumos no sentido do desenvolvimento socioeconômico, o que exige novos

parâmetros, tanto pedagógicos (com novas formas de organização curricular) quanto administrativos (com novas formas de gestão educacional).

Cada vez mais percebemos que a formação básica deve ser uma formação que possibilite o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, do pensamento crítico, da iniciativa para a solução de problemas e para a tomada de decisões, da autonomia, da habilidade de trabalhar em equipe e das atitudes de cooperação e de solidariedade, além do conhecimento técnico geral e específico, exigido por novas qualificações no mundo atual (Ferretti et al., 1994; Mello, 1993).

O atendimento a essa necessidade, no entanto, fica comprometido devido a um outro problema comum na organização curricular dos dois países, ao se constatar a falta de integração horizontal e vertical dos saberes, do primeiro ao último ano da escola básica, e que os componentes curriculares continuam a ser encarados de forma estanque, fragmentada, sem se levar em conta suas interconexões.

Verificamos, como apontou Fernandes (1996, p.6-8), a manutenção da "matriz disciplinar", sem conseguirmos romper com a "lógica disciplinar que tradicionalmente se encontra na construção do currículo".

Além disso, como ponto crucial, está a questão da avaliação. Ainda que as reformas curriculares oportunizem a introdução de diferentes modalidades avaliativas, com ênfase na formativa, que ocorram durante todo o processo de ensino-aprendizagem, para atender à diversidade de ritmos e capacidades dos alunos. Constatamos que a implantação de um sistema de avaliação efetivamente comprometido com o sucesso escolar e educativo tem se mostrado apenas como experiências isoladas na rede escolar.

As palavras de Câmara (1996) evidenciaram que a dinâmica e o pluralismo da sociedade brasileira estão caminhando no sentido de uma revisão das diretrizes educacionais estabelecidas na legislação vigente. Após prolongadas discussões, já se podia, então, perceber que a nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como constava do texto referente à redação final do substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 101, de 1993 (Brasil. Congresso. Senado Federal, 1996), traria alguns avanços e inovações, ao apresentar dois níveis escolares: 1) *a educação básica*, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e 2). *o ensino superior* (Art. 20). Na verdade, em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabelece as atuais diretrizes e bases da educação nacional brasileira (Brasil, 1996).

Esta nova LDB torna a educação básica mais flexível, possibilitando a sua organização em "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (Art. 22).

Com a recente promulgação da nova LDB, estamos diante de

um campo fértil para pesquisas em educação, pela possibilidade de buscar novos caminhos e novas propostas de organização curricular, que viabilizem a promoção do sucesso escolar e educativo das crianças e jovens que entram no sistema educacional brasileiro.

É importante ressaltar que a política educacional brasileira está se voltando para uma concepção de qualidade da educação articulada a formulações pedagógicas com formação flexível, o que pode ser constatado: nas prioridades educativas contidas no plano Decenal de Educação para Todos (Brasil. MEC, 1995), direcionado para as questões do ensino fundamental; na atual Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e no Planejamento Político-Estratégico 1995-1998, que propõe seis ações básicas na busca pela qualidade do ensino, como bem colocou Câmara (1996), o que mostra o esforço em âmbito nacional, no sentido de oferecer apoio às escolas através dos estados e municípios.

Dentre essas ações básicas, cabe enfatizar a que se refere à definição de conteúdos curriculares básicos, de forma articulada com

estados e municípios, e ao estabelecimento de parâmetros curriculares mínimos para todo o país, não só em termos de conteúdos, como também de habilidades e valores que constituem as bases para o exercício da cidadania. Em relação a esses Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC está procurando ouvir diferentes entidades educacionais. Esse foi, inclusive, um dos temas centrais da 19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped), realizada em setembro de 1996, no Brasil, oportunizando a reflexão e o debate entre vários educadores sobre o problema do estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais (PCN) para a escola básica brasileira.

### **Considerações finais**

Neste momento de mudança na legislação da educação nacional brasileira, é importante levarmos em conta a experiência vivenciada por Portugal ao elaborar seus planos curriculares, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, de

1986, sobretudo no que tange à criação da área-escola, que, como enfatizou Fernandes (1996), pela flexibilização curricular prevista em lei, torna possível o melhor atendimento aos interesses dos alunos e das escolas. Esta inovação, que surgiu com a Reforma Curricular do Ensino Básico em Portugal, reforçou a autonomia da escola e dos professores e favoreceu a concretização de projetos multidisciplinares.

Urge que repensemos o currículo como prática, fruto da responsabilidade de professores e alunos que sabem, trocam, criam e constroem quando trabalham juntos, uma vez que a educação é uma atividade prática que se efetiva mediante a interação humana (Moreira, 1994).

A questão da existência de Parâmetros Curriculares Nacionais exige um posicionamento de todos os educadores, apontando para a necessidade de realização de pesquisas a serem desenvolvidas no Brasil e, quem sabe, como fruto de estudos conjuntos Brasil-Portugal. Aliás, como mostram Moreira e Tadeu (1994, p.35), a Teoria Crítica do Currículo é um "movimento de

constante problematização e questionamento", no que vem a constituir, justamente, sua vitalidade e seu potencial.

Foi, portanto, muito relevante a análise feita por Câmara (1996), no 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada, a respeito do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, culminando com o enfoque no planejamento político-estratégico 1995-1998, elaborado pelo MEC, que prevê a possibilidade do estabelecimento de parâmetros curriculares mínimos para todo o país.

Neste sentido, torna-se significativo o aprofundamento de estudos sobre a concepção de currículo nacional. Em suas investigações sobre o assunto, Moreira (1996) focaliza os problemas relativos ao processo de elaboração de seus parâmetros e as "críticas dirigidas às experiências de currículo nacional desenvolvidas em diferentes países", o que o leva a propor o "estabelecimento de princípios comuns que orientem a construção de currículos nas escolas, como alternativa à detalhada definição de conteúdos,

estratégias e procedimentos nacionais (PCN)" (Moreira, 1996, p.2).

Não podemos esquecer também, como bem indicou Fernandes (1996), que o pleno desenvolvimento do currículo depende da pessoa do professor, portador de crenças, valores, teorias implícitas e experiências que devem ser levadas em conta para o êxito de qualquer reforma curricular. Existe uma intrínseca relação entre motivação dos professores e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, não se devendo perder de vista que são as pessoas (professores e alunos) as verdadeiras responsáveis pela qualidade.

Acreditamos que, somente na medida em que os professores possam ter voz, participando do processo de tomada de decisões em termos de novas propostas de organização curricular, será possível se alcançar o êxito de qualquer reforma de ensino, em especial, da universalidade da escolaridade básica, que pressupõe a promoção do sucesso escolar e educativo. Neste sentido, muito precisa ser feito em termos de políticas educativas e de pesquisa educacional, para que seja possível

enfrentar as novas exigências que vêm sendo feitas à escola básica e os novos desafios da sociedade atual.

Mais do que nunca precisamos estar conscientes da necessidade de se construir um projeto educacional de qualidade, construído de forma participativa, que não fique apenas no discurso, e que, assim, possa atender aos interesses da população de cada país.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso. Senado Federal. *Parecer n°30*. Brasília, 13 fev. 1996.

BRASIL. Lei n° 9.394. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Leis 4.024/61 e 5.692/71*. Brasília: Departamento de Ensino Fundamental, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Planejamento político-estratégico 1995-1998*. Brasília, 1995.

CÂMARA, Jacira da Silva. *O sistema educacional brasileiro nas últimas décadas: um resumo*. Trabalho apresentado no 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada. Universidade de Lisboa, 8-10 out. 1996.

FERNANDES, Margarida. *Currículo da educação básica: que perspectiva de qualidade?* Trabalho apresentado no 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada. Universidade de Lisboa, 8-10 out. 1996.

FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque*. Brasília: Inep, 1994. 19p. (Relatos de Pesquisa, 17).

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.1, p.64-70, set. 1978.

- IBGE. *Censo demográfico, 1991*. Rio de Janeiro, 1991.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Portugal). *Censos 91: XIII Recenseamento geral da população*. Porto, 1991.
- LEMOS, Eurico Pires et al. *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto: Ed. ASA, 1989.
- LUBAMBO, Kátia, OLIVEIRA, Luiz. *População e demanda educacional no Nordeste*. Recife: Fundaj, 1990.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: SOARES, Magda Becker et al. *Escola básica*. São Paulo: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia... e o resto*: notas para a discussão da teoria de currículo de César Coll. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Caxambu: Anped, 1996. mimeo.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. 154p.